IULIAN BOLDEA
(COORDINATOR)

IDENTITIES IN METAMORPHOSIS. LITERATURE, DISCOURSE AND MULTICULTURAL DIALOGUE

SECTION: PSYCHOLOGY AND EDUCATION SCIENCES

ARHIPELAG XXI PRESS

2014

The sole responsibility regarding the content of the chapters lies with the authors.

Desktop publishing: Carmen Rujan

Published by
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureş, România, 2014
Moldovei Street, no.8, Tîrgu Mureş, 540519
Tel: +40-744-511546
Editor: Iulian Boldea
Editorial advisor: Dumitru-Mircea Buda
Email:editura.arhipelag21@gmail.com
http://www.asociatiaalpha.comxa.com

ISBN 978-606-93691-9-7

Table of Contents

REACHING BEYOND THE TEXTBOOK: A MULTICULTURAL APPROACH TO ADULT EDUCATION
Cristina Nicolaescu, Assoc, Prof., PhD, Erciyes University of Kayseri, Turkey 6

THE ISSUE OF POLLUTION IN THE DIALOGUE BETWEEN ECOLOGY AND THEOLOGY
Mihai Androne, Assoc. Prof., Ph.D., "Dunărea de Jos" University of Galaţi 11

SPECIFIC FEATURES OF THE EMOTIONAL-MOTIVATIONAL STRUCTURE IN EARLY-CAREER HELPERS
Enikő Albert-Lőrincz, Prof., PhD, Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca 18

PROFESSIONALIZING TEACHING CAREER. RECONSIDERING SCHOOLTEACHER ROMANIAN TRAINING TODAY
Teodor Pătrăuţă, Prof., PhD, "Vasile Goldiş" University of the West, Arad 27

WAYS OF TREATING THE PATIENT WITH DEMENTIA IN THE FAMILY HISTORY
Maria Dorina Paşca, Assoc. Prof., PhD, University of Medicine and Pharmacy, Tîrgu Mureş 34

DREAMS AS A METHOD OF HEALING MADNESS
Alina Dana Vişan, Assist. Prof., PhD, "Eftimie Murgu" University of Reşita 39

GENDER DISCRIMINATION IN ACADEMIA
Aurora Paşcan, Assist. Prof., PhD, University of Medicine and Pharmacy, Tîrgu Mureş 45

SCHOOL AND GENDER STEREOTYPES
Claudia-Neptina Manea, Assist. Prof., PhD, "Ovidius" University of Constanţa 51

THE "SECOND CHANCE" PROGRAMME – EFFICIENCY AND NECESSITY
Olga Chiş, Assist. Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca
Ramona Răduţ-Taciu, Assist. Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca
Muşata Bocoş, Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca 56

NOWADAYS' MULTI- AND INTERCULTURUAL PHENOMENON
Adriana Denisa Manea, Assist. Prof.,Ph.D., Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca 63

THE PARADIGMATIC DIMENSION OF PERSONALITY
Gheorghe Florescu, Assist. Prof., PhD, University of Craiova 67

IS MOTIVATION A KEY FACTOR IN THE INTERCULTURAL APPROACH?

Elena Savu, Assist. Prof., PhD, Technical University of Bucharest 77

THE DEVELOPMENT OF MOTOR CAPABILITIES OF PUPILS IN THE 4TH GRADE THROUGH MOVEMENT GAMES
Aurora Ungureanu-Dobre, Assist. Prof., PhD, University of Craiova,
Mihail Cristian Rus, Assist. Prof., PhD, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi,
Liviu Mihăilescu, Assoc. Prof., PhD, University of Piteşti,
Muşata Bocoş, Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca 88

A CONTEXTUAL ANALYSIS OF THE LEARNING PROCESS OF STUDENTS
Daniela Roman, Assist. Prof., PhD University of Oradea
Lioara Coturbaş, Assist. Prof., PhD, University of Oradea 96

THE AUTHENTIC TESTING IMPERATIVE IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES COURSES
Ovidiu Ursa, Assist. Prof., PhD, "Iuliu Haţieganu" University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca 105

THE RELATION BETWEEN A CLASSROOM MANAGEMENT TRAINING PROGRAM AND CONTROL - CENTRED MANAGEMENT STYLES
Iulia Herman, Assist., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca 112

MULTIDISCIPLINARY APPROACH TO THE DEFINITION OF THE FAMILY
Tiberiu Crisogen Dîscă, PhD Student, University of Oradea 120

THE PERPETUATION OF TRADITION - AT THE BORDER BETWEEN ENCULTURATION AND EDUCATIONAL IDENTITY IN A SECULARISED SOCIETY
Alina Marieta Rucăreanu, PhD Student, University of Buchares 125

WHAT DOES RESEARCH SUGGEST ORGANIZATIONS CAN DO TO MANAGE DIVERSITY IN CAREER DEVELOPMENT?
Romeo-Radu Damian, MSc, University of London, Birbeck College 135

ENVIRONMENTS FOR LIFELONG LEARNING. INTERDISCIPLINARITY AND INTEGRATIVE LEARNING
Magda-Elena Samoilă, PhD, Researcher, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi 145

THE CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHERS AND ITS INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS
Ionuţ-Ciprian Cozma-Matei, PhD Student, Technical University of Cluj-Napoca 151

THE PERCEPTION OF SELF AND BODY IMAGE
Cristina-Georgiana Voicu, PhD, Post-PhD Fellow, POSDRU/159/1.5/133675 Project, Romanian Academy, Iaşi Branch 154

ABOUT THE CONCEPT OF AUTHENTICITY IN CHARLES TAYLOR'S VISION AND ITS IMPORTANCE FROM MULTICULTURALISM'S VIEW
Flavia-Tania Ştefan, PhD Student, University of Bucharest 160

PARENTAL STRESS AND ANXIETY IN AUTISM SPECTRUM DISORDERS
Loredana Bănica, Assistant, PhD Student, "Spiru Haret" University of Bucharest 168

REDEFINING PEDAGOGY IN ENGLAND NOWADAYS
Roxana Mares, PhD Student, "Ion Creangă" Pedagogical State University of Chişinău, Moldova 176

INTERGENERATIONAL RELATIONSHIPS: GRANDPARENT - GRANDCHILD RELATION
Gabriela-Maria Man, PhD Student and Nicoleta-Maria Turliuc, Prof., PhD, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi 182

FIRES AND STORMS, RECURRENT RISKS FOR THE FORESTS IN THE BARGAU MOUNTAINS
Lia-Maria Cioanca, Assistant, PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca 191

THE DISFUNCTION OF THE STOMATOGNATHIC SYSTEM IN THE CONTEXT OF THE POSTURAL DEFFICIENCY SYNDROME: CAUSE OR EFFECT?
Sorin Marius Pop[1], PhD Student
Petru Mihancea[1] Prof., PhD,
[1]University of Medicine and Pharmacy, Oradea 198

THE CORRELATION OF THE FORMAL AND NON-FORMAL CURRICULUM WITHIN THE PRIMARY EDUCATIONAL SYSTEM
Oana Moldovan, PhD Student and Mușata Bocoș, Prof., PhD, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 203

REACHING BEYOND THE TEXTBOOK: A MULTICULTURAL APPROACH TO ADULT EDUCATION

Cristina Nicolaescu, Assoc, Prof., PhD, Erciyes University of Kayseri, Turkey

Abstract: Once with the increasing cultural diversity of contemporary societies all over the world in the past decades, even in countries that used to be monolingual and monocultural not long ago, a new imperative has come up: a proper adjustment of adult education curricula and teacher education for multi-ethnic learning environments where democracy is practiced. Starting from the educational model and curriculum development designed by George Beauchamp, I put forward in my paper a set of arguments advocating the need for a broader and more diverse cultural content in the curricula, in the view to bridging cultures at least or particularly the ones of the ethnicities existent in the respective country where the educational act is performed. Further I present my own attempted theory based on the research results in the field of learning and teaching Cultural Studies and English Literature in a multicultural class. This analysis is not conducted for the sake of academic abstractions, but treated as a response to increasing challenges posed by our complex quotidian life.

Keywords: multicultural, curriculum development, cultural paradigm, educational models, multi-ethnic environment

Multiculturalism is a liberal democratic attempt to foster racial and ethnic equality and its significance lies in the acknowledgement of identity and subjectivity. Being socialized within diverse cultures, with affiliation to different religions, sexual orientation, gender identity, people of ethnicities other than the national mainstream need support for integration and fair treatment. Schools are nowadays challenged more than ever in their effort to unify this diversity in order to promote educational equality, quality assurance and good performance. James Albert Banks, "the father of multicultural education" provides a definition that indicates the dynamic nature of multiculturalism - from theory to practice – as well as its ultimate purpose:

> Multicultural education is at least three things: an idea or concept, an educational reform movement, and a process. Multicultural education incorporates the idea that all students – regardless of their gender, social class, and ethnic, racial, or cultural characteristics – should have an equal opportunity to learn in school. (Banks 2010:3)

If understood as a social system, the school structure consists of several interconnected components and integrated variables that undergo transformations in order to adjust them to the current societal demands. One of the variables is the formalized curriculum, a means by which multicultural education can be implemented. Its major goal is to eradicate discrimination of any kind and ensure students' school success. Curriculum development has become a more important and complex process, as it requires attention to particular issues in the field of education, in order to meet the new criteria. The changes take place at all level within the curriculum's structure: content of courses, strategic goals, evaluation and implementation. Among the deductive models of curriculum development I have selected the managerial one proposed by George Beauchamp.

By designing the curriculum from this perspective involves the use of subordinate constructs or theoretical connections with the other components of education, so that ground rules may be laid down through the full meaning of the term *curriculum*. According to Beauchamp, the three functions of the theories are: 1. to describe what is going on; 2. to help predict what will happen in certain situations; and 3. to explain things that have already happened. He identified four levels of theories, as follows: categories of theories, theories in the applied areas of knowledge, sub-theories in applied areas, and sublevels to the theories within the applied areas. His Model of Course Development links instruction to curriculum based on the type of curriculum he had modeled. Obviously the course descriptions should be connected to the proposed objectives that will be subsequently verified through tests against the major. The evaluated teaching materials should be done with the help of correct tools. In curriculum planning all levels are integrated and interrelated, in Beauchamp's model, where the three functions of the theories are: 1. to describe what is going on; 2. to help predict what will happen in certain situations; and 3. to explain things that have already happened:

> Curriculum theorists should develop three classes of propositions: (1) definitional propositions, which involve the curriculum design and curriculum system; (2) normative or descriptive propositions, which involve goals in planning the curriculum and designing an evaluation scheme; and (3) predictive propositions, which involve the correlative relationship between two or more variables stemming from curriculum research. (Beauchamp 1982:23)

Beauchamp's type of curriculum should have five characteristics: be a written document, a plan of the prospective educational program, contain the goals of the school for which it is designed, have a culture body with the potential to achieve those goals, contain the intention to use this document as guidance for planning strategies for instruction. Two supplementary components are included in Beauchamp's model as compare to Tyler's behavioral model: a set of rules or statements indicated how the curriculum will be used and how it will be modified depending of the results of using the respective curriculum. The other component is the evaluation scheme. All this combines within a highly organized system on levels of education. It is obvious that the complexity of national curriculum development "foretold" by Banks for multicultural education and the multi-layered formula designed by Beauchamp are explanatory for the need of continual renewal in the education system. Most curriculum-makers admit of the cultural studies' relevance at the intersection with education in their pursuit of updating it to the emerging realities: Cultural studies provide an analytical toolbox for both making sense of educational practice and extending the insights of educational professionals into their labors". (Owen 2011: iii)

Hence, the knowledge and use of cultural content are beneficial to both teachers and students to shape their attitude towards and appreciate their own culture and other peoples' culture. The key concepts and strategies can be designed according to the society's ethnic structure in multi-ethnic communities. However, the sub-theory that I put forth as a researcher in the academic field would be to extend the principles and models of multicultural education even in countries that do not have an official multicultural policy, since we live in a globalized era and have inevitable interactions with other cultures. Would be our alumni prepared to work for a multinational company if failed to have multi- or inter- cultural

competence? And could we, as educators, convey cultural meaning when teaching literature and languages if lacking this type of communication skill? Certainly, given the magnitude of the challenge, it addresses a wide field of scholarship:

> In fact, the difficulty of teaching the word today has dire ramifications for all teachers and researchers in and of public education, and particularly for the field of curriculum studies. For one, whatever the content of the subject matter, we all still do most of our teaching and research work with words, lots of them, and publish those words in scholarly books and journals, precisely when the world around us is reading these kinds of things less and less. (Owen 2011: 13)

From this point of view Mary Aswell Doll has a similar opinion in defending the humanities - more precisely the works called "fiction" and exposes their relegation to the status of "stepsister in the academy", as well as the fact that many benefits are thus overlooked or mis-quantified (Doll 2000: xi). Other theorists too recognize the virtues of written words in the endeavor to design a modern curriculum, for instance, in relation to the difficulties that theorists have to surmount:

> literature is one of the important sources for our curriculum theorizing, particularly … as literature might help us envision curriculum as a place of turmoil that is capable of nourishing our being in the midst of the frustration, violence, despair, and anguish of modern schooling. (Slattery Patrick and Daigle Kevin 1994: 438)

It is really hard to determine what knowledge matters most or what ought to be passed from a generation to another when the learning content is selected. As shown above, cultural studies and literature or humanities in general are direct conveyors of cultural meaning and create space for pluralism and diversity more than other areas, but a proposal may be to teach the already existent content from a multicultural perspective and focus on skills of communication and debate. Another major point when analyzing curriculum is undoubtedly the choice of textbooks and the lens through which they present history, literature, culture and other: "As your textbook analysis probably showed, most curricula develop concepts in relationship to experiences and perspectives of Whites". (Grant, Carl A. and Sleeter, Christine E. 2011:175)

Certainly, the content and the textbooks are not the only components that deserve special attention when designing a multicultural curriculum. "The Western traditionalists have initiated a national effort to defend the dominance of Western civilization in the school and university curriculum." (Banks 2006: 145).

The stage called identification of major conceptions or skills should also need appropriate adjustment in order to become transformative and multicultural. James A. Banks defines all transformative academic knowledge as the "concepts, paradigms, themes, and explanations that challenge mainstream academic knowledge and that expand the historical and literary canon. Transformative academic knowledge challenges some of the key assumptions that mainstream scholars make about the nature of knowledge". (Banks 1993: 9)

It is profoundly unrealistic to believe that we live and work in cultural environments that are purely homogenous with the prospect of an unavoidable mixing of human populations in the near future:

> In light of the present and future realities of our social and cultural convergence, the need to prepare students to competently live and function in a multicultural world becomes an essential aspect of the educational curriculum at a global level. (Chinaka 2010: viii)

This is the contemporary trend that advocates for an increased accountability for students' school performance based on the understanding of multicultural education as mainly learner-centered pedagogy that reflects on the concept of culture. The attempt to integrate multicultural awareness into higher education has been more or less successful in the universities all over the world, despite the desire for educational innovation. The introduction of new principles and practices into systems, structures and programs will unavoidably lead to multicultural education even if they it does not take place in a multicultural state. The ever changing cultural mapping triggers a reconsideration of the educational programs. Obsolete systems and practices would hinder the natural course of youth integration in the labor market that has growing parameters and would create a liminal space where qualified intellectual work might get stuck. We understood long ago that education was not only a matter of knowledge acquisition, but a shaping process of a new profile of intellectuals. With every education reform a step forward was made towards a multi-skilled and better qualified member of the society.

A multicultural learning environment can only be beneficial to cultural dialogue and intercultural socializing and what is the most appropriate social system to do this if not the school? And it is not all about textbooks but especially how their content is taught when diversity is envisaged and students may become less ethnocentric concerning cultural differences. My study initiated on this topic exposes and criticizes the *laissez-faire* effect in the educational process, as a strategy against cultural marginalization and discrimination, without the formal delineation of geographical borders. Ample methodological changes are triggered by the multicultural perspective that are more suitable to the new paradigm of modern education. Cases of sexism or racism call for urgent measures and application of best practices. Stereotyping and prejudices about one or several ethnicities should be discouraged and require a change of attitude. In other words, the prevention and solution to such situations can be included in an anti-bias curriculum planning. On the other hand, learning activities and concepts should be concrete and specific, so that no ambiguities will be possible. Cooperative learning based on teamwork strategy is another means by which racial integration is ensured.

In connection with multiculturalism, research into intercultural communication has mainly focused on defining learning content and thereby answering the question: *What is to be learned?* There has also been interest in developing best teaching and training methods, which once more reflects the emphasis on practice in considerable sections of the literature on the subject. In fact, there has been relatively limited interest in a deep analysis of the learning processes that occurs either in the cultural encounter in practice or in connection with the formal teaching sequences. This emphasis on content and teaching methods does not fully

correspond with the strong stress laid on learners and their learning process which is typical of modern pedagogical issues. And this comes with an understanding of the learning that is linked to cultural exchange processes in modern, culturally heterogeneous societies.

In conclusion, the highlighted viability of Beauchamp's educational model may be the basis for a multicultural program with the variables updated and adjusted to the societal context it is designed for, with a vision that follows the trend of population mixing and economic globalization, in order to meet the newest demands of a modern system, progressive advancement of education and last but not least the needs and aspirations of the new generation.

REFERENCES:

Banks, J. A. (1993). *The canon debate, knowledge construction, and multicultural education.* Educational Researcher, 22(5), 4–14.

- - -. *Race, Culture, and Education - The selected works of James A. Banks*. London & New York: Routledge, 2006

Beauchamp, George A. *Curriculum Theory: Meaning, Development, and Use.* Wilmette, III: Kagg Press, 1982.

Chinaka, Samuel DomNwachukwu. *An Introduction to Multicultural Education - From Theory to Practice*. UK: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2010

Doll, M. A. *Like letters in running water: A mythopoetics of curriculum*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000

Grant, Carl A. and Sleeter, Christine E. *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity.* London & New York: Routledge, 2011

Slattery Patrick and Daigle Kevin. (1994). "Curriculum as a place of turmoil: Deconstructing the anguish in Walker Percy's Feliciana and Ernest Gaines' Point Coupee". *Curriculum Inquiry 24*(4), 437-461.

THE ISSUE OF POLLUTION IN THE DIALOGUE BETWEEN ECOLOGY AND THEOLOGY

Mihai Androne, Assoc. Prof., Ph.D., "Dunărea de Jos" University of Galaţi

Abstract: Pollution is one of the most problematic issues confronting our world, able to endanger the mere existence of life on earth. Pollution and contamination have multiple meanings, in the ecological, medical, philosophical and theological sense: the more minutely we examine them, the readier we are to answer many of the challenges of our consumer-oriented contemporary society. In this case the paper pleads for an efficient and real dialogue between ecology and theology, primarily meant to identify the deep causes of the destructive acts man inflicts on his environment.

Keywords: pollution, contamination, environment, ecology, theology

The issue of pollution

Pollution is one of the most problematic issues confronting our world, endangering life on Earth. Speaking about it involves putting forward a series of actual measures meant to protect the environment and reset order and balance in nature. In the past decades states and international organisms have been trying to reach a common denominator in regard to new regulations able to stop air, water and soil pollution, but for all these to be successful, there should be first a change of mentality among intellectuals, political authorities and business people, a beneficial change of perspective for all the inhabitants of the earth.

Pollution has multiple meanings[1], being a term found in common in the discourse of ecology, medicine, philosophy (ethics, anthropology) and theology, as it refers to something negative, of a material or immaterial nature, contaminating the humans' environment and constituting an obstacle to the normal course of life on earth. Ecology and medicine papers focusing on this issue of existence and finding a solution to the grave unbalance in nature employ—in order to illustrate the destructive actions of man in the world—the notion of pollution, as well as contamination, poisoning, infection, illness, and the theology papers centring on the issue of the original sin specifically evince the idea that if man diseased, spiritually at first, the entire created world, through his rebellion in relation to God, then at the beginning of human history, this nature that Adam had *metaphysically* polluted makes people ill, in the proper meaning of the term, here and now, at present.

Regarding pollution, theology has an important say. Let us not forget that the noun in question does not occur for the first time in the contemporary ecology literature, as this issue of distinguishing between *pure* and *impure*, *clean* and *unclean*, *contaminated* and *uncontaminated*, *ill* and *healthy* dates far back. Today's *pollution* is deeply rooted in the ground of the past, so it would be logical to assume that by analysing its roots we would be able to reach a suitable answer to the serious problems confronting humanity at present.

There is a strong connection between physical and cultural pollution (taken grosso modo), as long as the man's behaviour is axiologically guided. *The weather* cannot be methodologically detached from *the climate*; we are all living in an environment oversaturated with material residue (all sorts of toxic waste) and dominated by consumerism

[1] In this respect see Nagle, 2009.

and pornography[2]. Just like we cannot biologically survive without "breathable" atmosphere, we likewise cannot develop harmoniously in a morally polluted habitat. In an interesting study published in the latter half of the last century, Robert H. Bork stated that "pornography is increasingly seen as a problem of pollution of the moral and aesthetic atmosphere precisely analogous to smoke pollution"[3]. Consumerist pseudo-culture can be similarly seen as polluting and poisonous, as both stimulate man on the path towards the selfish indulging in sensory pleasures, the expression of the voraciousness of certain people looking for fast ways to get rich. Besides, let us not forget that sex has become, as the internet developed, a real *industry* constantly discharging (im)moral fumes into our environment.

We cannot possibly accurately understand today's *pollution* unless we investigate its *past*, i.e. its multifarious aspects and facets. *Pollution* is not only physical, but it is as clear as possible that *metaphysical* pollution also has really devastating effects, even if in a mediated manner, on our environment. *Polluting* is everything that *soils* in a proper and figurative sense[4]. The multiple meanings of *pollution* cannot be ignored, all the more as they allow for a larger perspective on the issues pertaining to *ecology*. These meanings we are focussing on show that there is a connection between environment protection, Judeo-Christian tradition and medicine[5]. When examining the meanings of the term *pollution* in English, it may be seen that, among others, it *disqualifies*, i.e. affects not only the physical and spiritual health of an individual, but also his public image, and thus the status he has in a community, the manner he is *perceived*, *seen*, *valued*. In a certain respect, *pollution* also means *degradation.*

If in a theological sense it may be held that spiritual pollution preceded and generated environmental pollution, it should not come as a surprise that up to our era *pollution* almost exclusively pertained to the spiritual register. We are inclined to profess that ecologists took over the terminology used in religious writings to capture the dramatic changes occurring in the aftermath of industrialisation, imposing it to the public at large. Adam W. Rome[6] states that before the Civil War Americans very seldom used the words *pollute* and *pollution* in relation to the degradation of the environment, as they mainly designated the reprehensible detachment of man from moral standards. Starting from the final decade of the 19th century, the US started speaking about river pollution, and the third decade of the past century added to the debate the issue of air pollution, in the sense it has today.

Adam W. Rome also reminds the fact that in the 19th century when the Americans referred to *polluted air* they meant in fact *the contamination* of the atmosphere with all sorts of *foetid and poisonous emanations* produced by organic wastes. Polluted air used to be the impure air with an unpleasant odour, and to describe what is currently meant by *air pollution* (viz. the discharge of all sorts of gases and chemical substances into the atmosphere) the Americans used to say "the smoke problem", "the smoke evil", "the smoke plague". Prior to

[2] Also see Nagle, 2011:939ff. and Mathews, 2005:10ff.
[3] Bork, 1971:29.
[4] See Gaffiot, 1934:1196. Skeat, 1967:401.
[5] Noah Webster evinced the following meanings of the noun *pollution* derived from the Latin *pollutio*: "1. The act of polluting. 2. Defilement; uncleanness; impurity; the state of being polluted. 3. In *the Jewish economy*, legal or ceremonial uncleanness, which disqualified a person for sacred services or for common intercourse with the people, or rendered anything unfit for sacred use. 4. In *medicine*, the involuntary emission of semen in sleep. 5. In *a religious sense*, guilt, the effect of sin; idolatry." (Webster, 1828).
[6] Rome, 1996:6ff.

the Civil War the population used to employ phrases like *contaminated, tainted, vitiated, corrupted, or fouled air* to designate the elimination of all sorts of foetid emanations into the atmosphere.

These clarifications are just another argument supporting the intertwining between ecology and theology, environment protection and religion, also explaining at the same time the reason why one may legitimately talk about the ecological valences of classical Christian theology, in general, and Calvinistic theology in particular. Adam W. Rome[7] also states that although the term *pollution* originally contained moral connotations, it gradually started losing the moral significance with the process of industrialisation and urbanisation, pollution acquiring kind of an autonomous status requiring a separate, 'technical' treatment, different from the religious-moral background. This mentality has survived until today, but it would do us all a lot of good if we reached the conclusion that it is high time to reconnect ecology to theology, and *environment pollution* to the primary one, sending to the field of *moral*, aiming at founding a theology which is genuinely *spiritual* and efficient.

The Theology of the 16th century

1. Luther

The term *pollution* is to be found constantly in the discourse of the Reformers. In his *Commentary* to the *Book of Genesis*, Luther reveals the profile of our world, as it was in the beginning. He writes that, before Adam's revolt, creation was perfect, pure, innocent, not poisoned and affected by cupidity[8]. But because the first people did not preserve their state of innocence the world changed its appearance, became darker[9] and upsetting to man, considers Luther: our body is threatened by pain and disease, the smallest being, like flies and spiders, inflict discomfort on our lives, not to mention other animals who are poisonous or full of ferociousness that can harm us even more.

The predominant idea in the writings of Martin Luther is that Adam's sin *polluted* the entire world. Sin *soils* and calls for *conviction*, and Cain *polluted* himself with a dreadful sin[10]. Any vice pollutes the spirit, Moses criticised *the corruption* of his contemporaries who *polluted* themselves with all sorts of pleasures and spread over the entire earth despotism, cruelty and injustice[11]. Our so-called *virtues* cannot help in front of God's judgement, as long as they are *polluted* and *contaminated* by *concupiscence*[12]. That is why there is no question of a *justice* that we could attribute to our love or deeds, as all these are *contaminated*, *imperfect*

[7] Rome, 1996:13.
[8] "Quod igitur Moses dicit: Quievisse Dominum, loquitur de conditione originalis mundi. In eo, quia non fuit peccatum, ideo nihil novi creatum est, non fuerunt tribuli, non spinae serpentes et bufones, etsi erant, tamen erant sine veneno, et sine cupiditate nocendi. Ad hunc modum loquitur de creatione mundi in sua perfectione." (WA 42, 59).
[9] Cf. WA 56, 373: as a result of the original sin even the sun became less brighter than before.
[10] "Sine dubio autem Habel, cum videret insurgentem contra se Fratrem, supplicavit ei et hortatus est, ne tanto peccato se pollueret." (WA 42, 201).
[11] "Fervente igitur impietate contra primam tabulam secuta est corruptio, de qua Moses in hoc capite loquetur, quod primum se polluerunt libidinibus, deinde orbem terrarum repleverunt tyrannide, sanguine et iniuriis." (WA 42, 266).
[12] "Etsi enim Deus exigit virtutes nostras, nec vult indulgere nos cupiditatibus carnis, sed serio mandat, ut eas non frenemus tantum, sed penitus mortificemus, tamen in iudicio Dei non possunt nobis prodesse. Sunt enim pollutae et contaminatae concupiscentia." (WA 42, 564).

and *polluted*[13], in front of God man can only humbly declare his unworthiness and consequently ask for God's forgiveness: the Bible shows, by numerous examples, that people became *polluted*, since the earliest times, with *ordinary* sins, such as drunkenness, theft, adultery and avarice[14].

Attempting at a certain point to provide a Christian answer to the question whether man should *flee the plague*[15], i.e. death, Luther briefly refers to the issue of the burial of the dead, specifying from the very beginning that it is the doctors' duty to decide if it is really dangerous to keep cemeteries within the city limits. In other words, doctors and not theologians should learnedly decide if the emanations from the graves are able to pollute the air and infect the space inhabited by people. However, if this is the state of things, then the burial places should be placed outside the city, for the good reason that God ordered us to protect and take care of our body, without exposing it to useless dangers. Luther reminds that the ancient people used bury their dead outside the city, even cremate them in some cases, precisely to keep the air as clean as possible.

Therefore it is obvious that theologians and doctors ought to cooperate to the purpose of preserving the spiritual and physical health of the human being: if the German reformer aimed first of all to provide his contemporary with a spiritually clean air, the physicians' task was to make sure that the air remained actually breathable. But in both cases the recourse to divine protection proved to be a *salutary* solution - God is not just our spiritual saviour, but also the supreme physician of the entire creation: no physician on the face of the earth can compare to Him, and no infection, no matter how terrible, may resist His omnipotence![16]

The representative theological Lutheran works evince the *polluting* dimension of sin. *The pollution* associated to sin is the most horrible of all the forms of pollution, if one may say so, it is the very original *pollution* fundamentally marking the life of the human race and the existence of the entire creation. Sin influences man's entire personality, it leaves nothing unaffected, as one of the classics in Lutheran thinking, David Hollaz, used to say: "Sin, connected with hardness of heart, is the most atrocious of all, by which the mind of man, having been polluted, remains averse to the word of God and blind, the will, confirmed in wickedness, resists the Holy Spirit, the appetite indulges in beastly pleasures, and therefore the sinner, being with difficulty or not at all corrigible, brings upon himself temporal and eternal punishments."[17]

2. Huldrych Zwingli

In regard to the Zürich reformer, Huldrych Zwingli, it is worth mentioning that to him sin is a *disease* given to all of us by Adam, an inherited disease, whose obvious symptom is that we devotedly love our own person, running away from everything difficult or burdening, and preferring instead *pleasant and agreeable things*[18]. This issue of the original sin, in

[13] Luther writes down "contaminata, imperfecta et polluta" (WA 42, 566).
[14] Cf. WA 43, 41.
[15] WA 23, 339f. Lull, 1989:736f. Leroux, 2007:223f.
[16] Cf. Tappert, 2006:239.
[17] Schmid, 1889:263.
[18] In regard to sin, "primum, pro morbo isto, quem ex generis autore contrahimus, quo amori nostri addicti sumus […]. Peccatum ergo hoc, id est, vitium, morbus est cognatus nobis, quo fugimus aspera et gravia, sectamur iucunda et voluptuosa." (Zwingli, 1525:116).

Zwingli's opinion, is in fact one concerning the pollution of human genealogy, or rather its *contamination*[19]. Zwingli resorts to the verb *polluto* and the adjective *pollutus* to a lesser extent than Luther: in *De vera et falsa religione* he mentions several times *polluta via, pollutam carnis viam, opinati polluentem*.

3. Calvin

In specialised literature Luther and Calvin are often commented upon together, evincing either their doctrinaire relation, or the specificity of their own doctrinaire positions[20]. Numerous authors underlined Calvin's *modernity* and *moderation* in their works, as well as the contribution Calvin brought to the birth of the modern world. If some opine that Christian type metaphysics is responsible for the today's ecological unbalance[21], others support the opposite, viz. the Judeo-Christian tradition provides the premises for a healthy perspective on nature. In other words, the Bible, irrespective of interpretation, by observing the requirement of honesty, does not authorise man's despotic, predatory behaviour in relation to animate and inanimate nature. The entire world is a divine creation, it reflects, in its own way, the glory of God[22] being thus the subject of His saving action, and enjoying a special value.

It is true that the great Genevan reformer declares in his *Commentary* to the *Book of Genesis* (1:26) that God created our visible world to our benefit, so that man could lead a beautiful, rich, carefree life; but when he advanced this idea, Calvin actually wanted to evince not as much *the dominion* man might have over his environment, but mostly the Creator's fatherly care for the human being, as well as the gratitude man was called upon to show his divine benefactor[23].

Calvin praises the beauty of the created world as it makes visible, in a special manner, a part of the splendour of divinity. The things we dispose of here on earth are necessary not only for the preservation of our biological life, but also in a contemplative, aesthetic aspect, as they aim to embellish our life and guide our thought towards the Creator of us all. The elements of our world cannot just be *exploited*, in a consumerist economic fashion, as they also have another dimension, transcending the horizon of man's biological needs.

Focusing exclusively on the pragmatic aspect of things somehow means being their slave, losing your human verticality. The flora and fauna, just like the surrounding things, should be put to use from an aesthetical point of view, as they feed the sense of beauty within us, and so lead our thinking towards God. This assertion is valid not just for Calvin's religious vision, but for the entire Christian theology.

But sin deeply affected this order, this harmony, both in society and in nature. Order gave way to disorder, beauty to ugliness. At the root of these unfortunate changes lies Satan's rebellion. Satan wanted to *pervert* this world, or, as the Reformer writes, *this beautiful mirror in which God wants to be contemplated and known.* Satan soils everything he touches, he infects, stains, maculates, he plagues, contaminates, poisons and pollutes. "Voici le diable qui

[19] In the original "humanae generationis contagione" (Zwingli, 1526:2). The idea that the original sin is a disease (*morbum*) is repeated several times by the Reformer in this work, hence the use of the terms *contagion* and *contamination*. Also see in regard to this issue Akin, 2007:435 and Krauth, 1899:449f.
[20] In this issue see Mat and Marx, 1984:83ff.
[21] White, Jr, 1967. See also Hawkin, 1999:65-71 and Gottlieb, 1996:112.
[22] Cf. Calvin, 1855:487.
[23] Cf. *Inst*., I, 14, 22 and III, 10, 3.

séduit les hommes pour leur faire oublier ce que Dieu avoit rendu de tesmoignage quant à son œuvre : et fait à croire que les estoilles sont venues et de ceci et de cela. Et mesmes on y a meslé des vilenies et des ordures"[24].

The law of God regulates the manner in which people should relate to their Creator, and also the manner in which they behave one towards the other, and also the attitude they should have towards animals. The law protects God's creation in its entirety, which is obvious in a significant text in *Exodus* (23:1-5). God, let us say it once more, as it is of utmost importance, does not view the nature He created as just something that may serve man's interests, a means and nothing more. Nature does not have, if one may say so, a merely instrumental value, it is not *something* that *someone* can use arbitrarily[25]. God's goodness is manifest not only towards men, but also towards all living beings, the entire created world[26]. Man is called upon to manage, not exploit nature; the clarifications that the Reformer constantly makes in his work are implicit and explicit urges to have a responsible attitude towards our natural environment, to protect and care for it. That is the reason behind our opinion that Christian theology has something important to communicate to all those living in our century who are concerned with the environmental crisis and are looking for ways to solve the present critical situation.

BIBLIOGRAPHY:

Akin, Daniel L. (ed.), 2007. *A Theology for the Church*. Nashville, TN: B&H Publishing Group.

Bork, Robert H., 1971. "Neutral Principles and Some First Amendment Problems". *Indiana Law Journal*, 47:1.

Calvin, Jean, 1554. *Commentaire sur le premier livre de Moyse, dit Genese*. Genève: Jean Girard.

Calvin, Jehan, 1855. *Commentaires sur le Nouveau Testament*, t. IV. Paris: Meyrueis.

Calvin, Jean, 1957-1963. *Institution de la Religion chrestienne*. Ed. Jean-Daniel Benoit, 5 vol. Paris: Vrin. In the text: Inst.

D. Martin Luthers Werke: Kritische Gesamtausgabe, 1883-. Weimar: Verlag Herman Böhlaus Nachfolger. In the text: WA.

Gaffiot, F., 1934. *Dictionnaire Latin-Français*. Paris: Hachette.

Gisel, Pierre (ed.), 2008. *Le corps, lieu de ce qui nous arrive. Approches anthropologiques, philosophiques, théologiques*. Genève: Labor et Fides.

[24] CO 33, 422. Here are the words by means of which Calvin describes the reality of sin: "nous sommes tous souillez; nous sommes pleins d'ordures" (CO 33, 459), "il n'y auroit qu'ordure et infection quand il se viendroit presenter devant Dieu" (*CO* 33, 460). Calvin provides in his writing the following terminological pairs: *corruption-ordure*, *fange-ordure*, *ordure-poison*, *pollutions-ordure*, *immondicité-pollution*. These *ordures* are *puantes*, bad people are *pollutions* on the face of the earth, people are full of *pollutions*, this *pollution* is naturally within us, Calvin repeatedly refers to *souillures* et *pollutions de ce monde* (CO 33 passim.). The *pollution* Calvin refers to is both physical and spiritual. Cf. Gisel, 2008:145.

[25] Cf. Gen. 9:9-11.

[26] Calvin, 1554:120.

Gottlieb, Roger S. (ed.), 1996. *This Sacred Earth: Religion, Nature, Environment*. New York-London: Routledge.
Hawkin, David J., 1999. "The Disenchantment of Nature and Christianity's *Burden of Guilt*". *Laval Théologique et Philosophique*, 55:1.
Ioannis Calvini opera quae supersunt omnia, 1863-1900. Ed. Wilhelm Baum, Eduard Cunitz, and Eduard Reuss. 59 vol. Corpus Reformatorum, vol. 29-87. Brunswick: C. A. Schwetschke and Son (M. Bruhn). In the text: CO.
Krauth, Charles P., 1899. *The Conservative Reformation and Its Theology*. Philadelphia: General Council Publication Board.
Leroux, Neil R., 2007. *Martin Luther as Comforter: Writings on Death*. Leiden-Boston: Brill.
Lull, Timothy F. (ed.), 1989. *Martin Luther Basic Theological Writings*. Minneapolis: Fortress Press.
Mat, Michèle and Marx, Jacques (éd.), 1984. *Problèmes d'Histoire du Christianisme. Luther: mythe et réalité*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
Mathews, Freya, 2005. *Reinhabiting Reality: Towards a Recovery of Culture*. Sydney: University of New South Wales Press Ltd.
Nagle, John Copeland, 2009. "The Idea of Pollution". *UC Davis Law Review*, 43:1.
Nagle, John Copeland, 2011. "Pornography as Pollution". *Maryland Law Review*, 70:4.
Rome, Adam W., 1996. "Coming to Terms with Pollution: The Language of Environmental Reform, 1865-1915". *Environmental History*, 1:3.
Schmid, Heinrich, 1889. *The Doctrinal Theology of the Evangelical Lutheran Church*. Trans. by Charles A. Hay and Henry E. Jacobs. Philadelphia: Lutheran Publication Society.
Skeat, Walter W., 1967. *A Concise Etymological Dictionary of the English Language*. Oxford: Clarendon Press.
Tappert, Theodore G. ed., 2006. *Luther: Letters of Spiritual Counsel*. Trans. by Theodore G. Tappert. Louisville, KY: Westminster John Knox Press.
Webster, Noah, 1828. *An American Dictionary of the English Language*. Vol. II. New York: S. Converse.
White, Jr., Lynn, (1967). "The Historical Roots of Our Ecologic Crisis". *Science*, New Series, 155:3767.
Zwingli, Huldrych, 1525. *De vera et falsa religione*. Tiguri: Christophori Froschouer.
Zwingli, Huldrych, 1526. *De peccato originali declaratio*. Tiguri: Christophori Froschouer.

SPECIFIC FEATURES OF THE EMOTIONAL-MOTIVATIONAL STRUCTURE IN EARLY-CAREER HELPERS

Enikő Albert-Lőrincz, Prof., PhD, Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca

Abstract: This study attempts to offer answers to the question of how graduate and early-career (first five years after graduation) view their career prospects, and respectively, what practicing the profession feels like for them. We attempted to uncover the emotional foundations of the ways attitudes towards the future – desires, fears and the motivational structure – develop.
This research is being done in order for the institutes training helper professionals to acknowledge the difficulties in starting a career and for them to devote attention to career socialization during training. This requires familiarity with the disposition and the affective-motivational structure of graduate and early-career helpers. One must know the root of these hardships and the parts of the self that require support.
The results of our research show that the instability index is especially high in the case of helper professionals at the beginning of their career; there are often mixed feelings and high anxiety with regard to the profession. Abandonment, lack of recognition and a sense of not belonging are all characteristic of the emotional state in which early-career helpers find themselves.
It seems necessary for the institutes providing training to effect changes in organization and content that would make it possible, apart from optimal intellectual development, that as many students as possible also grow emotionally and socially; this would make them suited for fulfilling their societal responsibilities and at the same time allow them to live in balance with themselves and their environment.

Keywords: career socialization, affective-motivational structure, sense of perspective.

Description of the research

The worries encountered at the beginning of the career and the negative dispositions associated with this are overly taxing to young professionals; it takes up creative energies and makes the beginnings of a career more difficult (Albert-Lőrincz, Ludányi, 2014).

Institutes training helper professionals must acknowledge the difficulties in starting a career and should devote attention to career socialization during training. This requires familiarity with the disposition and the affective-motivational structure of graduates and early-career helpers. One must know the root of these hardships and the parts of the self that require support.

This study attempts to offer answers to the question of how newly graduated (first five years in the field) helpers view their career prospects, and respectively, what practicing the profession feels like for them. We attempted to uncover the psychological foundations of the ways attitudes towards the future – desires, fears and the motivational structure – develop.

Surveys have been done in Oradea, Cluj-Napoca and Târgu Mureş. We have asked 182 young (35 years at most) helper professionals (psychologists, social workers, social pedagogues) to answer the future-themed questions in the *Metamorphosis* test as well as the questions of the *Woodworth* questionnaire. At the same time, we have also asked two hundred non-helper young professionals to answer the Woodworth questions. This data was needed for comparison (control group).

The *Woodworth* questionnaire measures the most important emotional factors that play a part in adjustment; it shows, for instance, the degree of sensitivity in the individual as well as their state of safety and stability. With the *Metamorphosis*[1] test, one can quickly obtain information about the motivational and symbol structure in the individual that offer a glimpse of the emotional and rational disposition as well as the unconscious desires and fears of the person in question. It signals the level of self-fulfillment and the life processes into which the individual's motivations can be turned.

We begin with the *hypothesis* that careers do not begin smoothly; there is too much anxiety and insecurity about the future. These frustrations and impositions upset the balance in the affective domain of personality. The disharmony inherent in affectivity has a negative influence on thoughts and decisions regarding the future. This issue is especially burdensome to those in the helper profession, since aside from their personal lives, they also have to take responsibility for their clients.

The characteristics of the affective domain of personality based on the results of the Woodworth questionnaire

The present, as a unit of experience, condenses uniquely in the affective domain of personality. Emotions express the subjective state of the individual experiencing them, showing how events in the outside world affect them as well as reflecting the attitude the individual has towards the inner activity. The idiosyncrasies of the affective dimension are, for the most part, what determine the way the individual will relate to their environment and themselves. Examining the characteristics of emotional factors is important for becoming acquainted with the capacity for adaptation.

The Woodworth questionnaire is used to study affectivity. It investigates eight factors of crucial significance with regard to adjustment. These are the following: hyperemotivity, psychastenia, a tendency towards introversion, depressive tendencies, paranoid tendencies, instability, impulsiveness, and antisocial tendencies. The table below shows the results of helper professionals (N=182) and the control group (N=200).

The characteristics of the affective domain of personality in early-career professionals
Table I

Average value	Hyper-emotivity	Psychas-tenia	Introversion	Paranoid tendencies	Depressive tendencies	Impulsiveness	Instability	Antisocial tendency
helper	48.57	58.28	40.71	81.42	65.85	102.85	130	26
control	65.85	127.81	50.23	117.41	113.00	88.73	111.05	44.33

[1] For a description of the test: Ferenc Mérei, Ferenc Szakács (eds.), Pszichodiagnosztikai vademecum, II. személyiségtesztek [Psychodiagnostic vade mecum, Personality Tests II], part 3., 99-163

The average scores in the table are in the area of balanced adjustment. (Subjects are at risk at scores above 130, and scores above 180 signify pathology.)

The research results show that the characteristics of the emotional life of helper professionals are different from the characteristics of the control subjects, who have different fields of work. The differences that are significant for us are those that point to the fact that helper professionals do not possess adequate emotional balance. High impulsiveness (102.85) and instability (130) may constitute obstacles in practicing the profession, since in their case, their own personality is used as a working tool. Throughout handling their cases, they must be able to withstand pressure, while treating the patient's problems with appropriate detachment and experiencing transference and countertransference requires emotional maturity and equilibrium. We know from the preliminary interviews with the persons examined that throughout the time spent at university as well as at the beginning of their career, they have experienced more negative emotions than fulfillment while working with clients. Next to theoretical training, here are no skills that provide safety and the capacity for an emotional involvement to an adequate degree. This is why everyday tension is exacerbated by frustration arising from the profession in helpers. The ten most frequent negative emotions: insecurity, pity, worry, pressure, anxiety, puzzlement, disappointment, pain, being fed up, powerlessness. These emotions leave a trace in the helpers' emotional world, especially at the beginning of their careers, when – lacking adequate supervision – they are more burdened by the problems of their clients than later, when they learn emotional detachment and the ability to see objectively.

The situation is made even more difficult by the fact that it is difficult to obtain a position as a helper professional, and both the wages and the societal prestige accompanying the profession are low.

Based on the statements above, we consider it important to study the emotional and motivational characteristics of early-career helpers.

Based on the data contained in Table 1 – which illustrates the comparison between the two categories of profession (helper – other) –, it is worth analyzing what emotional feature is displayed by the affective and motivational domain of personality in helpers.

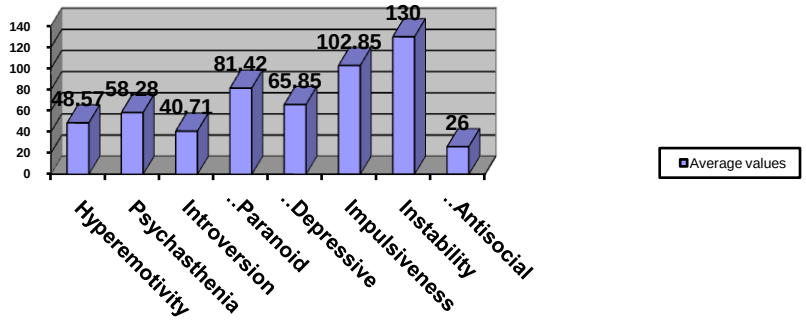


Fig.1. *The characteristics of the affective domain of personality in early-career professionals*

The harmony of personality would require that there be adequate proportion between these emotional factors and that all of these take part in developing emotional balance to an adequate degree. The tolerance, vulnerability, capacity for self-fulfillment, adequacy of

reactions, in other words, the maturity and capacity for adjustment of the person all depend on these. This is the harmony missing in the case of helpers, as we can see on Figure 1.

Our investigation also reveals that different affective factors do not equally take part in establishing the affective domain of personality. The disparity between proportions is due to the instability (130) and impulsiveness (102.85) indexes being too high. These two characteristics leave a mark on the personalities of early-career professionals and weaken their self-control. The reactions of the individual are less considered; they become spontaneous and increasingly driven by emotion. Impatience is common; concentration, resilience and focusing on goals become difficult. Imbalance shows primarily in their mood; positive and negative moods alternate quickly, and the personality becomes increasingly vulnerable with the lack of balance – we have found during the interviews.

Our previous investigations[2] prove that a correlation can be shown between emotional balance and the following three characteristics: contentment (r=0.83), confidence with regard to the future (r=0.78) as well as a sense of control (r=0.89). Young people who are content and are able to influence their lives hope for the best from the future. Otherwise, the basic mood is more oppressive, and ambivalence can often be seen, in which case the opposite emotions are present in concert.

Persons with high instability experience life issues in the extreme because their vegetative nervous system is more volatile. Instead of looking for solutions, they often daydream, and they become separated from their problem in thought and demeanor. They choose a solution that focuses on emotion rather than the problem itself. They tend to perceive circumstances as being antagonistic and threatening to their person; their expectations are low and negative. Sustained negative expectations lead to a negative self-image, which is often accompanied by negative emotions. Negative emotions already present give rise to negative interpretations. This is the reason they consider situations to be threatening.

Under the effects of repeated and escalating instability, vulnerability increases, and this can lead to overestimations and paranoid misconceptions. In our case, the score of paranoid tendencies is 81.42, which is below the scores in the control group.

The psychastenia measured (58.28) impedes balanced adjustment and the emergence of youthful vitality. Insecurity and anxiety is taxing; it suppresses much energy, and this can account for the state of weakness.

Oversensitivity, which represents strong and frequent emotional responses as well as a disruption in the balance of sthenic and asthenic emotions, is no higher than the average values in the age group with a score of 48.57.

With regard to the tendency for introversion, young helpers are not at risk at a score of 40.71. In directing the self, they are adequately aware of the stimuli in their environment.

The depression index is 65.85, which suggests that helper professionals are less despondent than the control group (113.00); they are able to better tackle indisposition.

[2] Albert-Lőrincz Enikő (ed.), Egészségmagatartás és droghasználat erdélyi fiatalok körében, in: Fekete éden, A 2000 és 2001 novemberi „DROGFÓRUM" konferenciák dolgozatai, Scientia Kiadó, 2003, Kolozsvár [Health retention and drug use in Transylvanian youths, in: Black Eden, Papers presented at the November 2000 and 2001 "DRUG FORUM" conferences, Scientia, 2003, Cluj-Napoca]

The antisocial index value (26) is the lowest of all other indexes, which is only natural since we are talking about young helper professionals.

Consequently, we can say that impulsiveness, instability and the insecurity and anxiety associated with these cause the present to suppress too much of their energy. The struggle against everyday problems may hold them back from preparing for the future in a positive manner and from developing creative plans for tomorrow.

The characteristics of the motivational structure in young helper professionals as seen in Metamorphosis categories concerned with the future

3.1. Types of themes identified using the Metamorphosis test

Knowing one's personality requires revealing the source of psychological energies and the particular ways that these function. Psychological energy functions as an interior stimulus and can be placed into the category of motivation. Its role is to signal diffuse, inner activation or the disruption of psychological or physiological balance, the actuation or cessation of actions and the self-regulation of behavior. The motivational structure of the person is made up of needs, impulses, compulsions, intentions, themes, values and desires. All these are reflected in the disposition of the person towards the future.

Motivation materializes as emotion. It organizes cognitive processes and it influences the tendencies for action in the future. Motivation must be the foundation of internal homeostasis and must ensure the immutability of the inner environment.

Psychological energy is the basis for all types of activity, but "its quality trait is given by deep-seated need" (Csirszka 1993, 70). Because of this, it is important to know what the motivational elements that govern the psychological functions of young early-career professionals are like.

Themes stem from needs; their role is to energize and to direct. Themes are the central elements of motivation as a collective notion. Their study is important for understanding the psychological reactions of the person.

Our investigation – our identification and counter-identification with the buzzwords of the test as well as their justification – made it possible to study motivation on a symbolic level. Because of the volume constraints in the study, we shall dispense with presenting the projections and will only expand on the types of themes.

Jacqueline Royer (as quoted by Szőnyi Magda, 1982) differentiates five motivational types behind the transformations. These are the following: A= causing activity, an action targeting the environment, Q= expressing quality or a trait, M= deflecting the cause of motivation on the circumstances of life, N= narcissistic and R= rational motivation, while I= indifference, the direction of action is impossible to ascertain. Table II shows motivational types gleaned during the investigation. The themes (reasons for choices) explaining the imaginary transformations (identifications and counter-identifications) in administering the Metamorphosis test served as the basis for this synopsis.

Motivational types Table II

Type	Frequency of occurrence N= 726	Psychological background
Q= expressing	35.50 %	Characterized by passive, egocentric behavior and an interest

quality or a trait		in moral values. It points to responsibility or may arise from a superiority complex, an inferiority complex or an authority complex.
A= causing activity, an action targeting the environment	25.11 %	It conceals reactive behavior. In our case, it is mostly receptive, geared towards receiving: it expects well-being and quality from its environment. At the same time, it is also emanative, capable of giving: with regard to care and concern.
M= deflecting the cause of motivation on the circumstances of life, the reason for the answer is outside itself	19.22 %	It reveals dependence and passivity. Abandonment, overprotection, it feeds off a sense of castration. Characterized to a certain extent by conformation and sociability.
N= narcissistic	17.98 %	Focused on itself. The cause for action is egocentric.
R= rational pronouncements	2.20 %	The ethical-rational justifications of the superego direct decisions.

A and Q type themes are shown to be most common. Royer also makes mention of this combination. On the level of behavior, the AQ combination may denote resistance, concerns regarding itself, activity directed towards the environment, dependence and egocentricity.

We can see themes concerning the circumstances of life (19.22%) and narcissistic theme (17.98%) to a degree similar to the compulsion for actions directed towards the environment (25.11%). The frequency of explanations based on rational clichés is almost insignificant (2.2%). There are no significant differences between the second, third and fourth degrees on the scale of incidence; the themes occur to roughly the same extent, which may lead to a clash of themes and can disrupt emotional balance, resulting in the instability of the person. This was also supported by the Woodworth questionnaire, which brought to the surface the imbalance in the affective domain of personality in early-career professionals. The highest scores were attained by instability and impulsiveness.

The types of themes whose incidence is too high (over 20%) suppress mental energy and may lead to the development of complexes.

3.2. Complexes, spheres of needs and the values influencing the psychological energies of early-career young professionals

Too many desires going unfulfilled or too many rejections straddle the personality under the guise of compulsions and may lead to complexes. Groups of conceptions intertwined with unpleasant emotional content that has been ejected from the conscious but still affect the psyche are called complexes.

Royer (as quoted by Szőnyi Magda, 1982) managed to identify eleven types of complexes using the Metamorphosis. In our case, the analysis of the symbols and themes revealed three *types of complexes*.

- *Abandonment:* the signs pointing to it can be found, on the one hand, among the symbols (house, bridge, grass, ship, tunnel, weed), and on the other hand, the themes (defend, offer sanctuary, loneliness, stamp out, powerless, defenseless, to be big and strong, to be valuable and unique, to serve others, to be useful) listed.

- *The authority complex* is what comes to mind in connection with the following symbols: statue, beauty, theater, pyramid, church etc. Among its themes are the justifications of being beautiful, useful, appreciated, excellent and admired.
- *A complex of inferiority* is apparent from grandiose buildings, the sequoias, the lighthouse, tunnel, as well as the following themes: to grow, high, radiant, to be at the forefront, to fall, etc.

Complexes suppress psychological energy, and the young person is unable to concentrate on their life task. As to emotions, abandonment, lack of recognition and a sense of not belonging are all characteristic of the emotional state in which early-career helpers find themselves.

-If we examine themes not only from the point of view of occurrence but also subject them to content analysis, the person's *sphere of needs* becomes apparent. Needs also show the values which govern the life of the individual. In order to identify them, we once again called on Royer's categories. We managed to identify three dominant needs.

- *An ethical need* is suggested by the fact that the answers of the persons examined often feature paired opposites, for example love-hate, usefulness-uselessness, good-evil, tenderness-aggression, generosity-envy.
- *Needs to overcome* manifest in the presence of such themes as usefulness-uselessness, cleverness-stupidity, vigorousness-weakness, dexterity-clumsiness, strength-feebleness, toughness-brittleness, courage-cowardice, beauty-ugliness, lifeless-alive, etc.
- *A desire for independence* can be construed from the following pairs of words: motion-stillness, confinement-freedom, flying-sinking, etc.

The content analysis of the transformations and their justifications also revealed the *values* which govern how the early-career professionals lead their lives. We shall classify these values based on the structural categories developed by János Csirszka (1993).

- *Basic values:* knowledge, reason, usefulness, beauty, harmony etc.
- *Vital values:* health, movement, closeness to nature, strength, pleasant, life, happiness, comfort, pleasure etc.
- *Social values:* love, community, recognition, success, striving for goodness, freedom, independence, safety etc.

It can be seen that the categories of values do not equally take part in the motivational structure. Figure 5 illustrates that there is a discrepancy in the proportion between the values obtained. The most common themes had vital values (56.35%) as their underlying values, followed by social values (25.8%) and finally basic values (17.85%).

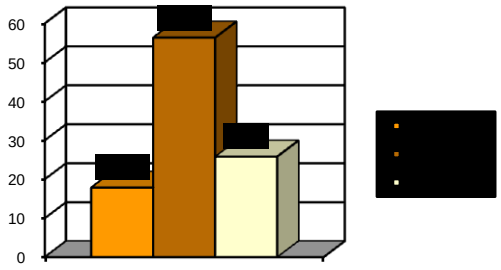


Fig. 2. *The hierarchy of values in early-career helper professionals*

Analyzing the motivational structure of young helper professionals has revealed that their behavior is governed primarily by vital values: the desire for a problem-free, pleasant and healthy life filled with joy. The sphere of needs shifts towards morality, independence and the desire to overcome, which direct attention mostly towards the outside world. First among their aspirations is the desire for a suitable environment, for a pleasant ambiance and experiencing recognition, usefulness and freedom. We receive few clues as to whether inner work, personal development and the cultivation of creative attitudes and behaviors concern them at all. They wish to achieve social conformity through the idealistic embellishment of the physical and social environment and by projecting positive fantasies on it. They prefer solutions focusing on emotions to problem-oriented confrontation.

Social adjustment and the assumption of the professional role are hindered by a sense of abandonment and an authority as well as an inferiority complex. They would like to meet the demands of the profession, yet they experience abandonment and they feel like they cannot cope with the burdens laid on them. This causes them to further downplay their abilities, and their sense of perspective is greatly distorted. Anxieties and impulsiveness may feed off these; a fact we have shown using the Woodworth questionnaire. They fall behind ON both levels of progress: the area of self-fulfillment and production.

Summary: the emotional-rational disposition of early-career caregivers towards the future

Our investigation has, *on the one hand*, led to the conclusion that the young, in order to make their goals a reality, need assistance. Changes must be effected in the institutes providing training with regard to organization and content that would make possible optimal intellectual development, physical and psychological growth, which in turn would make them suited for fulfilling their societal responsibilities and at the same time allow them to live in balance with themselves and their environment. In addition, they should be provided with postgraduate career socialization courses and supervision.

On the other hand, the expectations of early-career professionals towards the environment are insufficient; inner development and transformations suited to the situation at hand are needed. They will only experience the environment as a safe one and themselves as possessed of free possibilities if they become capable of exercising an active confrontational behavior and if they favor problem-oriented solutions. They have only reached the first step in this process: gathering strength. They believe to find the wellsprings necessary to balanced adaptation and continuous inner transformations by turning towards vital and moral values. This is where they wish to come upon the capacity to fight, the self-respect and the élan needed for the appropriate activity.

REFERENCES:

Albert-Lőrincz E, Ludanyi A., 2014, Studiu comparativ al carierei profesionale în cazul studenţilor de la asistenţă socială din Cluj şi a studenţilor de la psihopedagogie socială din Eger. in Globalization and intercultural dialogue : multidisciplinary perspectives, Section – Education Sciences / ed.: Iulian Boldea, Arhipelag XXI Press, Târgu-Mureş, p. 41-47

Csirszka János, (1993), Az emberi személyiség pszichológiai vázlata, Árboc kiadó, Budapest
Szőnyi Magda, (1982), Jacqueline Royer Metamorfózisok tesztjének diagnosztikus alkalmazása, valamint 300 budapesti gimnazista jegyzőkönyvének feldolgozása, In Mérei Ferenc, Szakács Ferenc (szerk.), Pszichodiagnosztikai vademecum, II. ozemélyiségtesztek, 3. rész, 99-163

PROFESSIONALIZING TEACHING CAREER. RECONSIDERING SCHOOLTEACHER ROMANIAN TRAINING TODAY

Teodor Pătrăuţă, Prof., PhD, ”Vasile GoldiŞ” University of the West, Arad

Abstract: Professionalizing teaching career requires extensive effort reconsideration, rationalization and alignment of the entire process of initial and continuous training of teachers on the basis of professional standards as otherwise trying Ministry of Education to do a few years ago.
Teacher activity should not be understood and researched only by fulfilling a vocation and personal qualities, but it must be subject to specific rules and precise unuor based on skills, Knowledge of accumulated and assimilated in different ways to refer to a professional model rigorously developed .
"Travail humaine sur l" humain" that is noble profession specific teacher.
Analysis of teacher activity oscillates between a service today with the conditions and standards and emphasizing a creative, personal and, if possible, standardized.

Keywords: professionalization, rule, standard, vocation

Competenţele sunt stabilite din perspectiva unui standard; într-o abordare nivelară, standardele definesc sau dau sens treptelor de evoluţie ale uneia şi aceleiaşi competenţe. Standardele profesionale ale carierei didactice reprezintă enunţuri privind nivelul calitativ aşteptat al prestaţiilor profesionale ale cadrelor didactice, diferenţiate pe funcţii didactice, niveluri de şcolaritate şi grade de expertiză. Competenţa reprezintă capacitatea cuiva de a soluţiona corespunzător o problemă, de a lua decizii potrivite, de a îndeplini o misiune sau de a practica o profesie în bune condiţii şi cu rezultate recunoscute ca bune. Aceasta se probează prin cunoştinţe teoretice, prin priceperea şi abilitatea de a se folosi de ele în desfăşurarea unei anumite activităţi (profesionale, sociale, culturale, sportive etc.) şi de a obţine rezultate apreciate de cei din jur (colegi, şefi ierarhici, spectatori, cititori, membri ai unei organizaţii sau colectivităţi umane, în general).

Competent este considerat omul bine informat, recunoscut pentru capacitatea de a face ceea ce face aşa cum trebuie, de a emite păreri şi aprecieri (despre un obiect, fenomen etc.) în cunoştinţă de cauză, demn de luat în seamă.

De educatorii (profesori, învăţători şi educatoare) care reuşesc să se impună prin anumite calităţi şi mai ales prin rezultatele obţinute de elevii lor pe parcursul orelor de şcoală şi mai târziu în cariera profesională şi în viaţă, ne amintim cu plăcere şi le suntem recunoscători pentru investiţia de ştiinţă, de cultură şi de omenie pe care au făcut-o în noi, în timp ce alţii se pierd în negura vremurilor, a amintirilor.

Pentru acest prestigiu, clădit cu trudă, pe o autoritate de competenţă (nu doar una de funcţie), îşi „dispută" directorii de şcoli personalul didactic, sar părinţii, şcolile la care-şi vor da copiii; pe profesorii competenţi se dau adevărate „bătălii", deoarece ei sunt cei care determină şi menţin prestigiul unor instituţii de învăţământ şi dau generaţii de elevi temeinic pregătiţi.

Competenţa profesională a educatorilor este înţeleasă diferit, astfel :

• *elevii* (mulţi dintre ei) îi consideră buni pe cei toleranţi şi îngăduitori, preferă profesorii mai puţin exigenţi, deşi, ulterior, le reproşează acest lucru;

• *părinţii* dimpotrivă, apreciază profesorii care izbutesc să-i determine pe elevi să înveţe şi să dobândească acele trăsături de voinţă şi de caracter care să le ofere succesul în viaţă;

• *inspectorii de specialitate* îi consideră „buni" pe profesorii bine pregătiţi la disciplina pe care o predau;

• unii *directori,* pe cei care nu-i incomodează şi nu le pun probleme în exercitarea atribuţiilor ce le revin.

• *cercetătorii* consideră că este dificil să se stabilească precis acele trăsături caracteristice ale profesorilor care influenţează în mod decisiv procesul de învăţământ al elevilor.

Competenţa profesională a educatorului este acel ansamblu de capacităţi cognitive, afective, motivaţionale şi manageriale, care interacţionează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calităţile necesare efectuării unei prestaţii didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate, iar performanţele obţinute să se situeze aproape de nivelul maxim a! potenţialului elevilor.

În concepţia pedagogică modernă, pentru ca profesorul să poată concepe, organiza, proiecta actul educaţional, are neapărată nevoie de: pregătire, tact şi măiestrie psihopedagogică, care sunt cerute, îndeosebi, de ipostaza de educator. Analizând competenţele profesorilor, Marin Călin' arăta faptul că acestea sunt condiţionate de aptitudinile pedagogice şi de nivelul culturii profesionale astfel încât putem vorbi despre competenţe:

- **Comunicativă** (relaţia profesor - elev din prisma relaţiilor de transmitere şi decodificare a mesajului informaţiilor).
- **Informaţională** (câmpul de cunoştinţe, actualitatea şi actualizarea acestora).
- **Teleologică** (capacitatea de a concepe rezultatele educaţiei din punctul de vedere al unor scopuri plurale nuanţate, raţional gândite şi operaţionaiizate).
- **Instrumentală** (de creare a unor performanţe comportamentale ale elevilor adecvate scopurilor urmărite printr-un ansamblu de metode şi mijloace pedagogice).
- **Decizională** (alegerea între cel puţin două variante de acţiune a variantei care este mai optimă, mai valoroasă sau mai utilă).
- **Apreciativă** (evaluare şi autoevaluare corectă).

Competenţele au o sferă de cuprindere mai mare decât a aptitudinilor.

Un model de program de formare a profesorilor desfăşurat în S.U.A., operaţionalizează competenţa didactică în cinci categorii de competenţe specifice:

a) Competenţă cognitivă - cuprinzând abilităţile intelectuale şi cunoştinţele aşteptate din partea unui profesor ;

b) Competenţă afectivă - reprezentată prin atitudinile aşteptate din partea profesorului şi considerată specifică profesiunii didactice, deoarece este cel mai greu de obţinut;

c) Competenţă exploratorie - vizând nivelul practicii pedagogice şi oferind ocazia viitorilor profesori de a-şi exercita abilităţile didactice ;

d) Competenţă legată de performanţă - prin care profesorii dovedesc nu numai că ştiu, dar şi pot utiliza ceea ce ştiu ;

e) Competenţă de a produce modificări observabile ale elevilor în urmă relaţiei pedagogice.

O anumită categorie de competenţe sunt cerute de profesiunea didactică, atunci când ne gândim la managementul stresului. în faţa provocărilor externe, stresul prelungit, necontrolat cauzează probleme de sănătate, mai ales în cazul persoanelor foarte active. Stresul este tot mai răspândit în rândul profesorilor, putând să afecteze şi performanţa profesională. Din acest motiv, este imperativ necesar să ne dezvoltăm următoarele categorii de competenţe :

a. Competenţe specifice (pentru a face lucrurile bine)

b. Competenţe calitativ superioare (pentru optimizarea procesului)

c. Dezvoltarea unui domeniu competenţial (pentru a face lucruri mai bune).

Ca urmare a organizării conţinuturi lor educative în abordarea curriculară, apare necesitatea formării unor competenţe didactice, care ţin de managementul curriculum-ului pentru elevi.

In contextul creat de reformele educaţionale care se desfăşoară atât în ţara noastră, cât şi în multe alte ţări, context al globalizării şi integrării regionale sau mondiale, au fost acceptate câteva caracteristici dezirabile ale profesorilor, ţinând cont de competenţele specifice profesiunii didactice :

- Profesorii competenţi sunt devotaţi elevilor şi învăţării realizate de aceştia : îi tratează în mod echitabil. înţeleg modul în care elevii se dezvoltă şi învăţa, sunt conştienţi de influenţa contextului şi a culturii asupra comportamentului, încurajează menţinerea stimei de şine, responsabilitatea şi respectul elevilor pentru diferenţele individuale, culturale, religioase, şi rasiale.
- Profesorii competenţi cunosc disciplinele pe care le predau şi modul în care să predea acele discipline elevilor : cunosc în profunzime a disciplina, dezvoltă capacităţi analitice şi critice cu privire la acele cunoştinţe, înţeleg unde pot să apară dificultăţi şi adaptează stilul de predare în mod corespunzător, creează trasee multiple pentru parcurgerea temelor specifice disciplinei, tund adepţii învăţării elevilor prin formularea unor idei personale.
- Profesorii competenţi sunt responsabili pentru managementul şi monitorizarea modului în care elevii învăţa : creează, menţin şi modifică spaţiul pentru a capta şi susţine interesul elevilor, utilizează eficient resursele temporale, invită alţi adulţi să participe la activităţile de predare organizate, sunt adepţii negocierii unor reguli liber acceptate de interacţiune socială între elevi, elevi-profesori, ştiu să motiveze elevii pentru a învăţa, evaluează obiectiv progresul fiecărui elev.
- Profesorii competenţi se gândesc sistematic la modul în care predau şi învăţa din propria experienţă : inspiră elevilor : curiozitate, toleranţă, onestitate, respect faţă de diversitate ; extrag din cunoaşterea dezvoltării umane subiecte de instruire şi educaţie, sunt angajaţi în învăţarea continuă şi îi încurajează pe elevi să aibă o perspectivă asemănătoare, aprofundează cunoaşterea, îşi îndreaptă judecăţile, adaptează predarea la noile descoperiri.

Profesorii competenţi sunt membri ai unor comunităţi care învăţă să contribuie la eficacitatea şi eficienţa şcolii, cunosc resursele comunităţii care pot fi contactate pentru a acţiona în beneficiul elevilor, găsesc modalităţi de a lucra colaborativ şi creativ cu părinţii.

Dacă, prin comportamentul său, profesorul se face „acceptat" de elevi, se creează condiţii pentru ca întreaga clasă să devină receptivă, permisiva, deschisă cooperării. Clasa de elevi, colectivitatea şcolară, în general, este un mediu de comunicare între elevi, între profesor şi elevi, o comunicare deschisă, fără restricţii, fără formal isme şi ritualuri inutile care măreşte încrederea membrilor în virtuţile grupului şi, implicit, productivitatea. Blocarea comunicării prin relaţii reci, birocratice din partea unor profesori face să scadă randamentul comunicării şi cel şcolar. Funcţionând normal, pe principiul feed-back-ului, procesul de comunicare facilitează realizarea sarcinii, asigură coeziunea grupului, valorizează pe fiecare membru, acţionează ca factor de omogenizare.

Astfel, prin intermediul feed-back-ului influenţarea devine bilaterală, pentru că, aşa cum spunea filosoful Leon Bloy, nu se ştie „cine dă şi cine primeşte", astfel că şi profesorul trebuie să înveţe deopotrivă împreună cu elevii şi chiar de la aceştia („o şcoală în care profesorul nu învaţă este o absurditate" - afirmă C-tin Noica).

Profesiunea de educator, ca orice profesiune, este rezultatul acumulării unei culturi profesionale, a unei tehnici de lucru, al formării unor calităţi specifice pe care le presupune această profesiune.

În consecinţă, personalitatea lui poate fi analizată prin prisma premiselor necesare alegerii unei asemenea profesiuni şi prin prisma pregătirii propriu-zise pentru exercitarea ei. Primul aspect se referă la calităţile aptitudinale ale profesorului, iar cel de-al doilea la cultură sa, rezultat al pregătirii şi experienţei acumulate, al formării unor trăsături de personalitate. Cultura profesorului este rezultatul educaţiei şi pregătirii sale. Componentele ei sunt cultură generală şi filosofică, cultură de specialitate şi cultură psihopedagogi că.

Multiplele sarcini pe care le are de îndeplinit în şcoală şi în societate impun, ca o prima coordonată a pregătirii sale, un larg orizont cultural, cuprinzând cunoştinţe din diverse domenii ale ştiinţei, tehnicii şi culturii, dublat de o bază filosofică menită să-i asigure o viziune de ansamblu asupra lumii şi devenirii ei.

Accentul pus pe performanţă, pe eficienţa predării, a determinat orientarea cercetărilor spre *profilul psihologic* al profesorului, spre identificarea acelor trăsături de personalitate care influenţează randamentul la învăţătură al elevului. Unul dintre studii identifică trei structuri de comportament ca având o importanţă aparte:

- structura A - se caracterizează prin afecţiune, înţelegere, prietenie, fiind opusă structurii definite prin atitudine distantă, egocentrism şi mărginire;
- structura B - se caracterizează prin responsabilitate, spirit metodic şi acţiuni sistematice, fiind opusă structurii definite prin lipsă de planificare, şovăială şi neglijenţă;
- structura C - se caracterizează prin putere de stimulare, imaginaţie şi entuziasm, fiind opusă structurii care se defineşte prin inerţie şi rutină.

Ipostaza de lider pe care o are profesorul generează anumite practici educaţionale sau stiluri de conducere. Stilul de conducere al liderului are un puternic impact

asupra unor aspecte esenţiale ale vieţii de grup: performanţă, relaţii interpersonale, climat afectiv, motivaţie.

Cele trei tipuri de stiluri de conducere a căror eficienţă s-a testat au fost: *autoritar, democratic şi laissez*-faire.

Stilul de conducere autoritar se caracterizează prin faptul că liderul determină întreaga desfăşurare a activităţii: el dictează tehnicile şi etapele activităţii, fixează fiecărui membru al grupului sarcinile de muncă şi colegii cu care va lucra, distribuie aprecieri într-o manieră personală, fără a face cunoscute copiilor criteriile de evaluare, se menţine în afara activităţilor concrete ale grupului.

Stilul de conducere democratic se caracterizează prin faptul că problemele sunt discutate şi deciziile sunt luate cu participarea întregului grup, care beneficiază de încurajarea şi asistenţa liderului. Perspectivele şi etapele activităţii sunt schiţate de la început. Liderul sugerează două-trei tehnici de lucru, între care membrii grupului pot alege. Aceştia din urmă sunt liberi să se asocieze cu cine doresc în vederea realizării sarcinilor. Liderul este obligat să justifice aprecierile pe care le face asupra realizărilor individuale sau de grup. El caută să fie un membru obişniut al grupului, fără a lua asupra lui prea multa sarcini.

Stilul de conducere laissez-faire presupune un rol pasiv al liderului. Membrii grupului au întreaga libertate de decizie în ceea ce priveşte etapele de desfăşurare a activităţii şi metodele utilizate. Liderul nu se amestecă în activitatea grupului. EI furnizează unele materiale şi, dacă i se cere, oferă explicaţii suplimentare, fără să participe la discuţii şi fără să se intereseze de mersul evenimentelor. Liderul ia minimum de iniţiative posibile şi face minimum *de* sugestii. Evită în mod constant să facă evaluări asupra performanţelor sau conduitelor participanţilor.

Cercetările privind relaţia dintre stilul educaţional şi eficienţa învăţării au relevat faptul că eficienţa stilului educaţional este mult influenţată de natura sarcinii şi a situaţiei cu care se confruntă grupul, de vârsta copiilor, *de* caracteristicile *de* personalitate ale copiilor şi ale profesorilor, de natura obiectivelor etc.

Stilul democratic se dovedeşte a fi eficient pe termen lung, pentru că permite exprimarea liberă a diferenţelor individuale, manifestarea fără îngrădiri a fiecărui membru.

Stilul autoritar este mai eficient în ceea ce priveşte productivitatea, atunci când grupul are sarcini imediate: realizarea unui proiect, pregătirea unui examen în timp foarte scurt.

Stilul laissez-faire are o eficienţă, o productivitate scăzută, chiar dacă creează un climat socio-afectiv pozitiv. Satisfacţia grupului este însă provizorie, temporară, deoarece neimplicarea liderului şi absenţa unui scop precis al activităţii generează nesiguranţă şi anxietate.

Din modul specific de combinare a factorilor de rol cu trăsăturile de personalitate ale cadrului didactic putem distinge trei roluri, din care au fost derivate trei stiluri comportamentale:

- *Stilul normativ* este cel care maximizează rolul şi expectaţiile de rol în defavoarea caracteristicilor de personalitate; este centrat pe sarcină, urmăreşte cu prioritate eficienţa şi performanţa în relizarea scopurilor; problemele elevilor trec pe plan secundar;

- *Stilul personal* maximizează caracteristicile de personalitate; autoritatea este descentralizată, relaţia cu elevii este mai flexibilă, sancţiunile au caracter intrinsec, deoarece comportamentul profesorului este orientat spre membrii grupului;
- *Stilul tranzacţional* este un intermediar între cele două, care permite, în funcţie de situaţie, să se pună accent fie pe aspectele instituţionale, fie pe cele personale, fără a le minimiza pe unele în raport cu celelalte.

Există numeroase *clişee comportamentale* tipice ale cadrelor didactice ce trădează stilul specific fiecăriua[13] :

- profesori care „păstrează distanţa" formală şi afectivă faţă de elevi, considerând că aceasta ar fi garanţia obţinerii respectului şi consolidării autorităţii; această conduită poate genera neîncredere, suspiciune, tensiuni şi conflicte;
- profesori cu comportament ..popular", care adoptă o anumită familiaritate în relaţiile cu elevii; aceştia se pot simţi minimalizaţi, trataţi cu lipsă de respect şi deseori reacţionează cu obrăznicie;
- profesori cu comportament „prudent", de retragere şi expectativă, preocupare ce izvorăşte din teama de a nu părea ridicoli în faţa elevilor; profesori „egali cu ei înşişi", care se feresc să fie prea entuziaşti ori să se descarce afectiv în faţa elevilor, dezvoltând un comportament artificial;
- profesori care „dădăcesc", urmare a faptului că nu au încredere în elevi, în capacitatea lor de a se autoconduce şi autoorganiza.

Aceste clişee dovedesc lipsa cunoaşterii reciproce profesor - elev, deci o competenţă profesională scăzută, incapacitatea de a găsi soluţia comportamentală adecvată în raport cu diversele situaţii pe care le presupune munca didactică.

La întrebarea: *care este stilul optim în raport cu condiţiile date?* răspunsul este că nu există un stil educaţional general valabil pentru toate situaţiile didactice. Alegerea variantei optime presupune, din partea profesorului, un ansamblu de competenţe referitoare la: analiza corectă a situaţiei, imaginarea mai multor alternative de acţiune, anticiparea consecinţelor. Toate acestea dau măsura competenţei pedagogice a cadrului didactic.

Concluzii

O analiză a relaţiei dintre variabilele personalităţii profesorului şi eficienţa predării, ţinând cont şi de principalele impulsuri motivaţionale ce se manifestă în procesul de învăţare şcolară, relevă următoarele aspecte: Elevii dominaţi de impulsul de afiliere (preşcolarii şi şcolarii mici) vor avea tendinţa de a se identifica cu cadrul didactic aşa cum o fac cu părinţii şi învaţă pentru a face pe plac educatoarei sau învăţătoarei şi pentru a fi lăudaţi, recompensaţi. In acest caz, cadru! didactic va trebui să aparţină structurii A, iar elevii vor fi mai puternic motivaţi să înveţe şi să obţină un randament şcolar superior. Pentru elevii a căror motivaţie este susţinută de impulsul de autoafirmare, de trebuinţa de prestigiu, mai eficienţi sunt acei profesori care aparţin structurii B, orientaţi pe sarcini, ordonaţi, sistematici, care creează condiţii ca nivelurile de performanţă ale elevilor să fie definite clar şi recunoscute. Elevii cu un puternic impuls cognitiv vor fi stimulaţi de profesorii din structura C, capabili să genereze efervescenţă intelectuală, să creeze conflicte cognitive, să capteze interesul prin elemente de noutate, în general, profesorii plini de viaţă, stimulativi, inventivi şi entuziaşti faţă de materia

pe care o predau au mai mult succes, iar comportamentul elevilor este şi el mai productiv sub influenţa acestui tip de stimulare. Această abilitate a profesorului de a evalua realist trebuinţele celui care învaţă implică capacităţi empatice, respectiv de transpunere în situaţia elevului şi dorinţa de a-l înţelege de pe poziţiile lui.

Rolul de profesor presupune argumentarea într-un multiplu păienjeniş de grupuri de referinţă, care pun profesorului cerinţe diferenţiate: el reprezintă autoritatea publică, transmiţător de cunoştinţe şi educator, evaluator al elevilor, partener al părinţilor în sarcina educativă, membru în colectivul şcolii, coleg.

Profesia de educator este, fără îndoială, încărcată de tensiune. Pentru a putea răspunde atâtor cerinţe şi a-şi adapta comportamentul unor solicitări diverse, el trebuie să fie conştient de misiunea sa, are obligaţia de a observa şi evalua, disponibilitatea de a primi sugestii, aptitudinea de a organiza şi regiza procesul de instruire.

BIBLIOGRAFIE:

Geissler, E.,(1977), *Mijloacele de educaţie*, E.D.P., Bucureşti

Havârneanu, C. (2000), *Cunoaşterea psihologică a persoanei*, Editura Polirom, Iaşi

Hubert, Rene,(1965), *Traité de pédagogie générale,* PUF, Paris

Nicola. I, (2003), *Tratat de pedagogie şcolară,* Editura Aramis, Bucureşti

Pânişoară, O., (2009), *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Ed. Polirom, Iaşi

Păun E., (1999), Scoală, abordare sociopedagogică, Editura Polirom, Iaşi

Pollard, A., (2002), R*eflective Teaching. Effective and Evidence-informed Professional Practice*, Saffron Walden, Essex.

Renaud, H., Gagne, J.P., (2011), *8 metode eficiente pentru educarea copiilor,* Ed. Polirom, Iaşi

Woolfolk, E. Anita ,(1990), - *Educaţional Psychology*, apud Nicola I. 1996, Tratat *de pedagogie generală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti

WAYS OF TREATING THE PATIENT WITH DEMENTIA IN THE FAMILY HISTORY

Maria Dorina Paşca, Assoc. Prof., PhD, University of Medicine and Pharmacy, Tîrgu Mureş

Abstract: Purpose: This study aims to present the importance of family and specific application methods of care at patients with dementia.
Methods Used: Based on the idea that the family has and can play an important role in the treatment of patients with dementia capture appropriate methods in the disease, fail to maintain a certain balance existing in a given contextuality.
Summary of results: Both in literature and in clinical practice it is noted that the family is still the place where the patient needs to find, retrieve and retain the place it holds in customized time. Family responsibility is reflected in the way: keep in touch with your doctor, ensure patient safety and security in the context of its evolution and / but mostly involved in its care.
Conclusions: Maintaining and remain patient with dementia in the family, it causes a rethinking of the role and place methods that you will consider from the word "normal" (in a given context) can be quint essence relationship appears to care, thus becoming responsible for a decent life.

Keywords: family, dementia care, intervention, accountability.

Pornind de la ideea că, mediul familial are şi poate avea un rol important în terapia bolnavului cu demenţă, ne propunem să realizăm un minim de elemente- private ca modalităţi adecvate care, în evoluţia bolii reuşesc a menţine într-o contextualitate dată, un anumit echilibru , fapt care determină raportul dintre cei doi actori a demersului iniţiat .

Astfel , pentru că nu este uşoară această muncă, cei care îngrijesc în familie un asemenea bolnav, trebuie să pornească de la premisa că el este încă şi va rămâne (atât cât medical se poate) membru al familiei, cu tot ce-i aparţine.

De aceea, responsabilitatea acesteia este foarte mare, important fiind:

- modul în care se implică prin membrii ei în îngrijirea bolnavului;
- modul în care meţine legătura cu medicul;
- modul în care oferă garanţii că pacientul beneficiază de cele necesare, în contextul bolii sale.

În acest context, e necesar ca familia să recunoască cât mai multe din nevoile acestei boli, ajungând uneori a-şi schimba din obiceiuri, tabieturi, configuraţii de membri, de aceea cunoaşterea şi a unor metode ce permit înţelegerea în contextul dat pacientului, se pot constitui într-un început bun şi de lungă durată.

Cu toate acestea , rămânând încă un membru al familiei , este necesar ca unele lucruri să nu se schimbe , având de exemplu în atenţie , structura programului zilnic .

Structura programului zilnic, este legată în special de orientarea temporală, pornind de la menţinerea diferenţelor între zi şi noapte prin:

zi = lumină; noapte = întuneric;
= interval activ; = odihnă;

În acest context ne vom axa acţiunile pornind de la faptul că:

- ziua să înceapă cu ritualul dimineţii (sculat, spălat, mic dejun), într-o atmosferă liniştită, iar dacă bolnavul e în familie, totul să se desfăşoare după ce restul şi-au încheiat propriile ritualuri;

- orice activitate să se deruleze pe un fond muzical, liniştitor pe gustul bolnavului;

- ritualurile religioase practicate şi înainte de bolnav, la culcare sau dimineaţa, să fie în obişnuinţele lui şi acum;

- chiar şi în perioada de iarnă, să se realizeze o lumină „de zi" în camere;

- lumina să fie mai puternică la amurg, până ce bolnavul se culcă;

- pe timpul nopţii, dacă bolnavul acceptă, e bine să doarmă fără surse de lumină în cameră;

- îmbrăcămintea de noapte (pijama) să nu fie menţintă şi în timpul zilei deoarece determină o stare de apatie, de submotivare faţă de activităţile programului său;

- de asemenea, îmbrăcămintea, chiar şi cea de noapte, nu trebuie să fie prea lejeră deoarece bolnavul şi-a pierdut capacitatea de a mai fi conştient de mărginirea propriului corp;

- medicamentaţia bolnavului de liniştire primită înainte de culcare, poate influenţa dispoziţia acestuia de peste zi, mai ales dimineaţa;

- o îmbăiere înainte de culcare, cu cel puţin 2-3 ore, va avea un efect liniştitor peste noapte, iar atunci când e prea aproape de ora de culcare poate provoca agitaţie nocturnă;

Toate aceste acţiuni vor fi ritualizate, menţinând:

- aceeaşi ordine a desfăşurării;
- acelaşi timp al comunicării verbale;
- acelaşi timp al comunicării non-verbale;
- acelaşi conţinut al comunicării non-verbale (cuvinte, gesturi, priviri);
- aceeaşi oră;

deoarece bolnavul cu demenţă nu-şi mai poate organiza singur un program de viaţă plin de sens şi coerenţă.

Este de subliniat şi faptul că, lipsa de activitate duce la avansarea bolii, că înainte de aplicarea unui program e necesar a cunoaşte datele biografice ale pacientului, că e necesar a începe cu acţiuni simple desfăşurate şi în colectiv/grup lucrând şi pe elementul de apartenenţă. Astfel, e de ştiut că e necesar a le menţine anumite dreprinderi, printre care şi hrănitul singur şi aşezarea la masă alături de ceilalţi, invocându-l pe acel altădată.

Astfel , se poate porni de la biografie chiar dacă-l cunoaştem de ani de zile, uităm faptul că acum, boala aduce schimbări.

E momentul să reconsiderăm datele certe şi cunoscute până acum, observând mai atent comportamentul manifestat acum al bolnavului, prin care el încearcă să-şi comunice sentimentele sau nevoile provocate de situaţii ce aparţin lumii sale subiective. Aceste situaţii nu sunt fictive, ci revitalizează momentele din care s-a alcătuit cândva însăşi viaţa sa, cu părţile ei bune şi mai puţin bune.

La cele amintite anterior, pacientul dement are nevoie de stabilitate şi siguranţă, de aceea, elementele cuprinse în capitolele anterioare pregătesc familia în acest sens, cu precădere, atenţionările făcute în cadrul stadiilor şi terapiei prin mediu.

Ianusevici V.(2008) aminteşte faptul că activităţile trebuie să se desfăşoare în spaţii familiare, ce dau un sentiment de siguranţă, iar ritualizarea lor va cuprinde atât momentul zilei cât şi structura interioară a programului (fraza de început a unei activităţi, mereu aceeaşi,

desfăşurările similare nu plictisesc, ci din contră, dau stablitate sau/şi siguranţă cu toate că ritualul nu trebuie să însemne şi rigiditate, iar practicarea lor este voluntară).

Totodată , urmărirea şi menţinerea în parametrii normali ai orientării temporo-spaţială a bolnavului rămas în familie , face ca să apară unele modificări în structura interioară a casei , (acolo unde este posibil) ca : - împărţirea interioară a casei să dea libertatea de mişcare, de deplasare ştiind că mersul este un beneficiu şi pentru cei deja cu tulburări cognitive, epuizând totodată impulsurile energetice care pot evolua la un moment dat, tensionat;

- camerele în care-şi petrec timpul trebuie să asigure protecţia şi sub aspect sufletesc, printr-o atmosferă familiară, păstrată prin mobilele vechi ce le-au aparţinut;

- decoraţia interioară sau obiectele utilitare să permită o activare a resurselor (fotografii vechi, obiecte mărunte legate de amintirile importante ale bolnavului, chiar dacă sunt deteriorate);

- oglinzile mari, ce le reflectă imaginea proprie şi-n care nu se mai pot recunoaşte, le vor da posibilitatea „să stea de vorbă cu cineva" şi astfel, nu se vor mai simţi singuri;

- folosirea la uşile şi ferestrele din interiorul casei a sticlei incasabile pe cât mai mare suprafaţă, astfel încât pacientul dement să fie în permanenţă sub observaţia celor din jur;

- lumina şi vizibilitatea să pătrundă prin ferestrele camerelor, dar să nu le fie acoperită vizibilitatea de plante, perdele (dacă ei doresc) şi alte accesorii (jaluzele, draperii, falduri);

- iluminarea perfectă a tuturor încăperilor ce le sunt accesibile pentru a le da siguranţă, deoarece colţurile întunecoase le produc nelinişte;

- fotoliile sau patul în care dorm să fie aşezate astfel încât să poată vedea fereastra şi uşa; aşezarea patului între două ferestre este contraindicată, accesul în pat putându-se face de pe ambele părţi iar orientarea lui să fie cu capul la nord, de ştiut că sunt foarte importante atunci când pacientul este imobilizat la pat;

- scările, de interior, acolo unde există, trebuie delimitate de restul podelei, prin culori intense, aplicate pe partea de interior, ce dă înălţime treptei, fiind totodată mărginite la înălţimea braţului, prin bare de care se pot ţine/sprijini;

- sunt de recomandat mânere metalice sau din lemn, la baie şi în toate punctele ce necesită un sprijin în plus (baie, WC, etc.);

- destinaţia camerei poate fi sugerată prin desene, intens colorate (baie, bucătărie, dormitor, sufragerie, atelier, sală de hobby, etc.) cu care deja sunt familiarizaţi.

Şi regăsim aşadar, modalităţi care ni-l păstrează pe pacientul dement cât mai aproape de noi, fiind cu noi şi bucurându-se de siguranţa şi liniştea pe care i le putem acorda cât mai mult timp cu putinţă, în familie , neuitând faptul că, Wojnar J. (2001) „oamenii ce suferă de demenţă trebuie ajutaţi să trăiască cât mai apropiat istoria vieţii lor".

În acest context , e necesar ca familia şi nu numai ea să ia o atitudine faţă de membrul său care este în suferinţă cât şi faţă de boala în sine . Există astfel situaţia de :

a) – a o accepta şi atunci se implică medical, psihologic şi social sub varii aspecte, specifice fiecărui compartiment amintit anterior, în parte;

b) – a nu o accepta şi reversul medaliei reprezintă: nerecunoaştere, izolare, dezinteres, neimplicare, pasivitate şi multă, multă, foarte multă lipsă de responsabilitate morală, civică şi socială.

De aceea, apariţia şi continuarea cercetărilor psihiatrice în specialitate, implicarea societăţilor, fundaţiilor, asociaţiilor şi ONG-urilor, pot şi sunt considerate ca primele însemne

ale faptului că bolnavul dement există, că demenţa apare în unele cazuri şi la vârste timpurii/tinere, şi că ocupă în statisticile medicale un loc ce urcă vertiginos, mai ales atunci când indiferenţa decodifică atitudini lipsite de o scrupuloasă deontologie profesională.

Astfel, în acest context, prezentarea anterioară a vârstei bolnavului/senectuţii, poate fi considerată ca un preambul în lucrarea unei atitudini sociale legate de demenţă.

Ce putem face?

a) - în primul rând:

- s-o acceptăm ca atare;
- să ne raportăm unele cauze ale apariţiei sale şi la starea socio-economică a timpului;
- să creem condiţii sociale normale din punct de vedere economic pentru o evoluţie normală a individului;
- să ne implicăm în depistarea precoce acolo unde este posibil;

b) - în al doilea rând:

- să-i menţinem sănătatea individului la standarde normale, printr-un trai decent;
- să-i urmărim evoluţia socială;
- să-l ajutăm să-şi găsească locul cuvenit şi meritat în societate;

c) - şi nu în ultimul rând:

- să-l educăm pentru o viaţă şi un trai sănătos;
- să-i menţinem sănătos trupul şi sufletul;
- să-i fim alături la greu;
- să-l creştem şi să-l avem demn şi responsabil ca fiinţă umană;

reuşind ca într-un întreg , să fim atât cât se poate , identitatea la care se raportează , adică , familia .

Totodată, Bălăceanu – Stolnici C. (1998) îngrijirea bolnavilor demenţi reprezintă o sarcină extrem de grea, atât în familie cât şi în instituţiile de specialitate. Ea implică supravegherea continuă a bolnavilor, deoarece, din cauza deteriorării lor cognitive şi a tulburărilor de comportament, aceştia pot oricând să se accidenteze, să se piardă, mai ales în oraşele mari, fapt minimalizat de cei fără experienţă, şi să provoace în jur tot felul de incidente prin acte de agresiune, incendii, inundaţii, etc. De asemenea, pot comite acte ilegale (civile şi penale) sau pot cădea victime unor ilegalităţi, cum ar fi: sustrageri de bani şi obiecte, de donaţii, de testamente, etc. Supravegherea implică şi administrarea medicamentelor, a alimentelor, menţinerea igienei personale şi a spaţiului ocupat. De aceea, îngrijirea bolnavilor cu demenţă necesită enorme eforturi şi un adevărat spirit de sacrificiu.

Şi cu toate acestea, e momentul de a adăuga şi faptul că stigmatizarea persoanei în cauză îi va aduce grave prejudicii morale şi de valoare, astfel încât etichetările, abuzul psihic şi agresivitatea verbală, nu au ce căuta în comportamentul de îngrijire a bolnavului, indiferent unde are loc acesta (în familie, la domiciliu, sau/şi în centre cu servicii specializate), deoarece cel în cauză îşi are demnitatea şi onoarea sa care-l fac a fi membru al unei comunităţi la care se raportează în timp şi spaţiu, fiind fiinţă şi nu obiect.

Este pusă vreodată familia în pericol ? Apare această întrebare atunci când unul din membrii săi valizi , manifestă elemente specifice sindromului de secătuire Barn out , deoarece aceştia sunt supuşi în timp, unui stres important fizic şi emoţional, suprasolicitare, epuizare,

depresie, fiind toate „ingredientele" ce fac psibilă apariţia (în anumite cazuri) a sindromului de secătuire Burn out.

Definind Burn out ca, Brockhaus-Universal Lexikon-2003, boală pe care o dezvoltă oamenii din cauza unor solicitări specifice, manifestată prin sentimentul că s-au epuizat, s-au vlăguit şi că se simt ca arşi pe dinăuntru. Se ajunge astfel la o diminuare a stării de bine, a funcţionalităţii sociale, a capacităţii de muncă şi de performanţă, astfel sindromul Burn out se instalează ca atare, fiind prezent mai ales acolo unde lipseşte informaţia şi pregătirea sufletească, spirituală a familiei sau/şi îngrijitorilor.

Sindromul îşi face loc acolo unde între pacientul dement şi familie, sau îngrijitori, supraveghetori, se manifestă o (Ianusevici V-2008):

- sociabilitate scăzută, slab interes pentru contacte umane, deschise, tendinţe spre izolare;
- capacitate empatică scăzută;
- neîncredere în sine, nesiguranţă, complexe de inferioritate;
- tendinţă de exagerare a dimensiunilor unei situaţii şi de a se vedea pe sine ca victimă în contextul acesteia;
- rezistenţă scăzută la frustrare-situaţii conflictuale, stress, dificultăţi de tot felul;
- labilitate emoţională;
- spirit organizatoric scăzut;
- incapacitate de a-şi aprecia corect propriile resurse necesare interacţiunii cu bolnavul;
- disponibilitate exagerată de a ajuta, incapacitatea de a alterna într-o relaţie sănătoasă, apropieri şi distanţări faţă de pacientul dement .

Putem remarca faptul că menţinerea şi rămânerea bolnavului cu demenţă în cadrul familiei, determină o reconsiderare din partea acesteia , a locului , rolului şi a metodelor pe care le va avea în vedere pornind de la cuvântul de "normalitate" (într-un context dat) ce poate reprezenta chint esenţa relaţiei ce apare în îngrijire, devenind astfel responsabilă şi nelezând dreptul membrului său aflat în suferinţă , la o viaţă încă decentă.

BIBLIOGRAFIE:

Bălăceanu-Stolnici, C. (1998) – *Geriatrie practică*, Ed. Medicală Amaltea, Bucureşti
Ianusevici, V. (2008) – *Demenţa Alzheimer – ghid prin labirintul cunoaşterii*, Ed. Medicală, Bucureşti
Paşca M.D.(2013) – *Demenţa, incursiune psiho-socială*- Ed. University Press Tg. Mureş
Wojnar, J. (2001) – *Demenzkranke verstehen in Durmann Peter* (Hrsq) Vincentz, Hannover
Brockhaus – *Universal Lexikon (2003)* – F.A. Brockhaus, GmbH, Leipzig

DREAMS AS A METHOD OF HEALING MADNESS

Alina Dana Vişan, Assist. Prof., PhD, "Eftimie Murgu" University of Reşita

Abstract:This paper presents the dreams as an important tool and companion of Doris Lessing's novels. In her conception of dreams, Doris Lessing was influenced by the ideas of C.G. Jung. Dreams help her heroines to overcome their breakdown and madness, our example is Kate Brown in the novel The Summer before the Dark who is trying to find a self that is not based on how others react. She succeeds to find herself through a series of dreams about a wounded seal who is really her injured self.

Keywords: dreams, self, seal, inner journey.

In Doris Lessing's writings, dreams are a vital tool and companion. Since childhood, Lessing has looked to dreams as a source of ideas, or as a way to recapture the past. They also have become an integral part of her writing methodology. She thinks about a new book in great detail before going to sleep and very often finds the answer to some writing problem in her dream. She has trained herself to wake from dreams and take notes for the next day's writing, keeping a dream diary at her bedside all of her life, recording the night's stories as soon as she awakens.

"Lessing's writings about sleeping and wakefulness explore the same ground as her reflections on madness and sanity. In the land of Doris Lessing, states of being often seem to be reversed. Her characters are most aware of their feelings when asleep; conscious, they see their lives as a dark, confusing dream." (Klein, 2000:207)

In her conception of dreams, Doris Lessing was influenced by the ideas of C.G. Jung. He considers that "the dream is a spontaneous, normal and creative expression of the unconscious in an imaginary and symbolic form." (Jung, 1998:109)

Dreams figure prominently throughout Lessing's fiction. In The *Golden Notebook*, Anna's dreams contain important symbolic images of her life: a clump of African earth, metal from a gun that was used in Indochina, human flesh from victims of the Korean War, a Communist Party badge taken from a man who went to his death in a Soviet prison. "Lessing uses the dream symbol as a narrative tool to vivify what she is telling us about Anna's past and her concerns for her future." (Klein, 2000: 207)

Dreams help Doris Lessing's heroines to overcome their breakdown and madness. They know that dreams can help them and that is why they impose themselves to dream.

According to S. Freud "the dream is not meaningless, not absurd, does not presuppose that one part of our store of ideas is dormant while another part begins to awake. It is a perfectly valid psychic phenomenon, actually a wish-fulfilment; it may be enrolled in the continuity of the intelligible psychic activities of the waking state; it is built up by a highly complicated intellectual activity." (Freud, 1938: 208)

The dreams of the heroines analysed always have connections to their realities and eventually they are wish-fulfilments. These dreams are built up by a complicated intellectual activity because the heroines are conscious when they dream and they try to impose

themselves what to dream. Their dreams represent as S. Freud said their "royal road to unconscious" (McKellar, 1979:105)

Kate Brown's sequential dream

In Lessing's world women are almost human manqué; they do not achieve self-fulfilment in the traditional roles of wife and mother, nor do they succeed as 'free' or professional women. The source of their failure is dual: they do not feel the need to assume responsibility for themselves, and they are deeply, but wrongly, committed to romantic love, the two being casually linked. " (Berets, p. 117)

Kate Brown in the novel *The Summer before the Dark* is trying to find a self that is not based on how others react. She succeeds to find herself through a series of dreams about a wounded seal who is really her injured self.

In her case we can speak of a recurrent dream. She has a seal dream in several episodes. Due to the fact that it is a long dream, it can be divided into four parts according to Jung's statement:"the dream is like a drama in four acts:

1. presentation and its characters, geographical place, the epoch and the setting
2. the action which is announced
3. the adventure or drama
4. This drama evolves towards a terminus point, towards solving, indication or conclusion" (Jung, 1998: 118)

"In *The Summer Before the Dark*, I built dreams right into the story, so that the way out for this woman was in fact through her dreams of this magical seal that she found on this hillside. "(Klein, 2000:226)

Kate first dreamt about the seal while she was working as a translator and this is also the moment when her inner journey begins:

> *"She came down a hillside in a landscape that was northern, and unknown to her. ... Surely it can't be, no slug is as large as that. But it was a seal, lying stranded and helpless among dry rocks high on a cold hillside. It was moaning. She picked it up. It was heavy. She asked if it were all right, if she could help it. It moaned, and she knew she had to get it to the water. She started to carry the seal in her arms down the hill." (The Summer before the Dark, p. 34)*

This represents the first act of the dream in which the characters are presented: Kate and the seal; the geographical place: a northern landscape; the setting: a cold hillside. The action is also suggested: Kate has to carry the seal to the water. "The injured seal, which represents that part of the self that has been disowned in order for the individual to accommodate herself to the pressures of her social milieu." (Berets, p. 120) The dream can be interpreted as the opposite: while Kate is searching for water for the seal in fact she, herself is swimming in an ocean of anxiety and is searching for the shore.

In the second dream, Kate finds hard to keep the seal in her arms because it was "heavy and slippery" and she does not know what direction she should choose. She went in one direction and then she realizes it was wrong and turns again to the north. "The temptation is to drop her personal needs and return to those more conventional endeavours."

(op. cit, p. 123) She seems particularly disoriented, as she says, "Where was the water, where was the sea? How could she be sure of going in the right direction?" (p. 47).

> *"The poor seal had scars on its sides: it had been humping overland to reach the sea, and had torn itself on rocks and on stony soil. She was worrying that she did not have any ointment for these wounds, some of which were fresh, and bleeding. There were many scars too, of old wounds… There was no way to pulp this green, so she chewed it, and spat the liquid from her mouth on to the seal's wounds. It seemed to her that these were already healing, but she could not stop to do any more, and she again picked up the seal and struggled on with it." (The Summer before the Dark, p. 51)*

This dream is the second act in which the action is announced: Kate's struggle to get the seal to the water. The seal's scars represent in fact Kate's emotional scars. By trying to heal the seal's scars, Kate is trying, in fact, to heal her injured self. The recent scars, those that are still bleeding represent Kate's latest scars, that is, her uselessness as a housewife. The scars of "old wounds" which are almost healed stand for Kate's past troubles when being a young wife and mother she had to renounce to many things in order to take care of her family.

At a certain moment, Kate has the wrong dream. A dream in which she is at the cinema watching a film about a turtle, on an island in the Pacific, has lost her sense of direction and instead of going towards the water she goes inland where she will die. Suddenly, Kate realizes that she has to find the seal which is "her responsibility":

> *"As she thought this she knew she was dreaming, and in the dream searched about, as it were, for the other dream, the dream of the seal; for while she could do nothing for the turtle, who was going to die, she must save the seal, but exactly as if she had strayed into the wrong room in a house, she was in the wrong dream, and could not open the door on the right one… Where was the seal?"* (*The Summer before the Dark, p.71)*

In the next dream the seal seems to reproach Kate for having had "the wrong dream "and for leaving it by itself:

> *"Yes, there was her poor seal, slowly, painfully, moving itself towards the distant, the invisible, ocean. She gathered the slippery creature up in her arms – oh, she ought not to have left it there. It was weaker; its dark eyes reproached her. Its skin was very dry; she must get some water for it."* (*The Summer before the Dark, p. 102)*

Kate finds a house and takes the seal there and the dream turns into a fairy tale or a myth because in that house Kate's family lived but they were

> *"transformed and transfigured into myth creatures, larger than themselves, representing more than they were in ordinary life."(The Summer before the Dark, p. 102)*

According to Jung's concepts of individuation, Western man has progressed in such a fashion that he has sacrificed his unconscious affiliations in order to fulfil his social role. When the child is born, he is equally responsive to his conscious as to his unconscious desires, but through socialization and education, he learns to ignore his unconscious part. This is what Kate Brown must retrieve in her struggle with the seal. She must psychologically return to the primitive parts of herself that have remained basically undeveloped during her married life. (op. cit, p. 122)

The next dream represents the third act which is the climax or the drama. Kate and the seal are in an arena surrounded by wild animals and there is a little possibility to escape:

> *"She was at ground level, down on the floor of the arena. Suddenly wild animals leaped from cages that had been opened in the arena walls. Lions, leopards, wolves, tigers. She ran with the seal and climbed as high as she could up the stands, while the animals came after them both. She made an effort and climbed up on to the arena's edge, which was a flimsy wooden rail that shook under her weight and the seal's…She thought she would not have the strength to hold on, to keep the seal safe for long… Then the frenzied leaping became less, and soon she and her burden were a long way from the animals, who dwindled, and thinned, and vanished." (The Summer before the Dark, p. 102)*

This is the hardest moment in Kate's inner journey. She thinks she will not succeed to save the seal from the wild animals, but she eventually would. The wild animals stand for all the problems that emerged in Kate's married life. These problems had threatened to kill her "real self" and they almost had. Eventually she succeeds to escape with her injured self. This is the climax of her dream.

It is her responsibility to protect the seal. Her strength may be waning, but she manages to hang on long enough so that the other animals challenging her disappear. At this point in her life Kate defines her situation as a most precarious one. She has antagonized the powers within the social structure, and she fears their reprisals. Her dream is telling her that if she manages to sustain her responsibilities toward herself and her burden, then she will survive and will feel stronger as a result. The image within the arena is a test that she must pass in order to earn the right to be herself. The relationship between Kate and the seal is mutually beneficent, for the seal also protects Kate. (op. cit, p. 126)

> *"Snow had begun to fall softly, drifting into the cracks and the hollows of the sharp black rocks. She shivered, and was glad the seal's body was against hers, shielding it" (p. 130).*

This dream vision illustrates how Kate had, since the time of her marriage, sacrificed her personal goals for those of her husband, and later for those of her children. By doing so,

she had lost contact with her own goals, objectives, and needs, and therefore she seems alienated from herself and her innate desires. (op. cit, p. 127)

The next dream is a preparation of the conclusion. The drama evolves towards solving. Kate has to carry the seal through the snow and if she does not find quickly the water both the seal and she will die:

> *"She believed that somewhere ahead must be the sea, for if not, both she and the seal would die. Snow had begun to fall softly, drifting into the cracks and the hollows of the sharp black rocks. She shivered, and was glad the seal's body was against hers, shielding it. The seal had its head on her shoulder, and she could feel the soft bristles of its hide on her cheek. The seal's life was very weak, she knew that. She knew that walking into the winter that lay in front of her she was carrying her life as well as the seal's – as if she were holding out into a cold wind her palm, on which lay a single dried leaf." (The Summer before the Dark, p. 130)*

This dream presents the relationship between Kate and the seal which has "its head on her shoulder" so, the seal leaves its life in Kate's hands because it knows she will help and will save it. The snow which "falls softly" predicts the approach of Kate's old age. The winter "that lay in front of her" means the same old age. Kate was afraid of getting old but she knows she can't do anything to prevent it. The frailty of the seal's life is compared to a "single dried leaf" which lay on Kate's hand in a "cold wind. "The same expression "cold wind" was used in another part of the novel to announce the coming of old age "a cold wind started blowing from the future".

The next dream is the last one and it represents the fourth act, that is, the conclusion or solving of the dream and in the same time the end of Kate's inner journey:

> *"Using the last of her strength, she lifted the seal well off the earth, so that its tail would not be made sore by dragging it, and she staggered down a little path that led to the sea's edge. There, on a flat rock, she let the seal slide into the water. It sank out of sight, then came up, and rested its head for the last time on the edge of the rock: its dark soft eyes looked at her, then it closed its nostrils and dived. The sea was full of seals swimming beside each other, turning over to swim on their backs, swerving and diving, playing. A seal swam past that had scars on its flanks and its back, and Kate thought that this must be her seal, whom she had carried through so many perils. But it did not look at her now.*
> *Her journey was over."(The Summer before the Dark, p. 234-235)*

Kate's seal signifies an image of unity as suggested by the merging of the seal with the other seals in the last dream. This does not imply that Kate will go back to her former way of life, but that she will now be both inner and outer directed and no longer solely influenced by the pressures that others place on her. (op. cit, p. 127-128)

When she relinquishes control of the seal, she returns it to its natural environment, where it plays freely among its peers and ignores her questioning looks and pursues its own activities. This provides Kate with a great sense of liberation. She now sees the sun in front of her. *"She looked at it, a large, light, brilliant, buoyant, tumultuous sun that seemed to sing" (p. 241).* This description is reminiscent of rituals celebrating the coming of spring and the

blossoming of life. Kate is caught in this joyous spirit and takes it home with her at the end of the novel. (op. cit, p. 128)

After releasing the seal she admits that: "*The light of selfhood shines around her, but '(t)he light that is the desire to please had gone out." (The Summer before the Dark, p. 266, p. 269)*

This means that she is cured of her dependence on other people's opinions. She is a new person who would love to please herself and not the others.

However, at the end of the journey, Kate will be prepared to take her life into her own hands and to live for her own objectives. This is implied by the last paragraph in the novel when Kate picks up her suitcase and walks out, unobserved.

Kate has accomplished her aim: to get the seal to the water and now she is stronger having passed through so many perils and she, herself has reached the shore. Now she has passed through the ocean of anxiety and she is ready to go back to her family. As the seal has found her family, Kate has to return to hers. She is a different person now. She has understood what her weak points are and she has discovered her strong ones.

With her new found strength and optimism, Kate emerges from Maureen's apartment no longer requiring the confirmation of others in order to feel important for herself. She identifies with the seal that could go on its own journey without acknowledging its allegiance to its benefactor. So Kate at the end of the novel leaves without anyone noticing her departure:

> *"Her experiences of the last months, her discoveries, her self-definition; what she hoped were now strengths, were concentrated here - that she would walk into her home with her hair undressed, with her hair tied straight back for utility; rough and streaky, and the wide grey band showing like a statement of intent.... Now it was important to her, a matter of self-preservation, that she should be able to make a statement, that she should be understood, then she would, and would not, do certain things to her hair." (p. 244)*

The defiant posture that Kate annunciates about her hair represents the first step toward breaking loose from the traps that her social milieu has woven around her since her childhood. What Lessing does not do is allow Kate to return to her former life as if her whole journey were an interlude that had no meaningful consequences. (op. cit, p. 129)

REFERENCES:

Berets, Ralph - A Jungian Interpretation of the Dream Sequence in Doris Lessing's *The Summer Before the Dark,* www.ProQuest.com

Freud, Sigmund, 1938, Interpretation of Dreams, The Modern Library, New York

Jung, Carl Gustav, 1998, Analizaviselor- Bucuresti: EdituraAropa

Klein, Carole, 2000, Doris Lessing – A Biography- London: Duckworth,

Lessing, Doris, 1998, The Summer Before the Dark, London: Jonathan Cape

McKellar, Peter, 1979, Mindsplit – The Psychology of Multiple Personality and the Dissociated Self, London: J. M. Dent&Sons LTD

Sprague, Claire, 1987, Rereading Doris Lessing –Narrative Patterns of Doubling and Repetition, The University of North Carolina

GENDER DISCRIMINATION IN ACADEMIA

Aurora Paşcan, Assist. Prof., PhD, University of Medicine and Pharmacy, Tîrgu Mureş

Abstract: Recent statistics clearly show that in the European Union, more women than men have higher education, with an average of 10% more. However, the employment rate of women in Europe continues to be lower than that of men and it is the same situation as regards wages, lower by about 15% for women. It is obvious that gender discrimination still exists and it is an undeniable reality in the Romanian society too. Many studies show that gender inequality can be found even in universities, and is also encountered in earlier stages of education. This study proposes an assessment of compliance with the principles of gender equality in academia, from the students`perspective.

Key words: gender, academia, teachers, students, evaluation

În general, se consideră că o comunitate universitară reprezintă un nivel superior de calitate umană şi intelectuală şi, cu siguranţă, normele etice şi profesionale sunt respectate mai mult decât în orice alt sector de activitate. Prin urmare, discriminarea de gen nu ar constitui o problemă în această etapă de educaţie, mai ales că prezenţa femeilor în mediul universitar românesc este foarte numeroasă, în anul 2007 reprezentând 46%, adică exact proporţia pe care o aveau femeile în numărul populaţiei[1]. De asemenea, accesul lor la funcţiile de conducere din universităţi şi la funcţii didactice de nivel superior s-a îmbunătăţit considerabil în ultimii ani.[2] Dar studii recente efectuate în ţări cu un sistem educaţional mult mai dezvoltat decât al nostru demonstrează că egalitatea de şanse, chiar şi în mediul academic, este încă un deziderat care mai cere efort şi vigilenţă pentru a fi, în cele din urmă, atins.

Pentru exemplificare, ar fi interesant de menţionat un studiu care s-a făcut în S.U.A., în 1982[3]. Asociaţia Universităţilor Americane a publicat atunci un raport intitulat: „Climatul academic- un mediu ostil pentru femei?" care demonstra discriminarea la care erau supuse studentele în universităţile americane. Argumenta, de exemplu, că mulţi profesori se adresau cu preponderenţă studenţilor de sex masculin, tratau cu mai multă seriozitate răspunsurile acestora şi acordau o atenţie sporită lucrărilor lor. Formulări de genul „acest subiect este prea greu pentru fete" sau „imaginaţi-vă că soţia voastră..." sau apelative precum „fato" sau „blondo" erau destul de frecvente. Evident că lucrurile s-au schimbat de atunci. Un raport mai recent, din 1996, constata că atmosfera din universităţi s-a îmbunătăţit considerabil.[4]

Un alt studiu realizat în Canada în 1998 constata faptul că prezenţa femeilor scădea semnificativ odată cu avansarea spre funcţiile cele mai înalte ale ierarhiei academice. Astfel, femeile ocupau 46% din posturile de asistenţi universitari, 32% din posturile de conferenţiari şi doar 17% din posturile de profesori.[5] O situaţie asemănătoare se regăsea şi în universităţile

[1] Mircea Comşa, Claudiu D. Tufiş, Bogdan Voicu, *Sistemul universitar românesc,* Fundaţia Soros, 2007, p. 12. http://www.fundatia.ro/sites/default/files/36_34_Sistemul_universitar_romanesc.pdf
[2] *Ibidem*, p. 14-16.
[3] Sharon Bohn Gmelch, *Gender on Campus*, Rutgers University Press, 1998, p. 28.
[4] *Idem.*
[5] Phyllis Bronstein, Lori Farnsworth, *Gender differences in faculty experiences of interpersonal climate and processes for advancement*. *Research in Higher Education*, vol. 39, nr. 5, Kluwer Academic Publishers-Plenum Publishers, 1998, pp. 557-585.

britanice, în 2004, femeile reprezentând 42% din personalul didactic şi de cercetare, dar un procent de doar 27% din posturile de conferenţiari şi numai 13% din posturile de profesori.[6]

În Europa, mai mulţi cercetători au semnalat că în mediul academic se menţin anumite forme de discriminare mai mult sau mai puţin subtile, de la desconsiderarea şi subminarea autorităţii femeilor de către studenţii de sex masculin[7] şi până la hărţuirea sexuală.[8] Barbara Bagilhole şi Jackie Goode, în urma unei cercetări realizate în 2001, concluzionează că, în universităţile din Regatul Unit, bărbaţii conduc şi ideile lor sunt cele coordonatoare. Mediul academic este unul masculin, iar limbajul academic este la fel: "Standarde rigide, examene dure, discipline principale sau secundare".[9] Cercetătoarele britanice mai afirmă că universităţile au fost create după tipare masculine şi că femeile mai au de luptat pentru a schimba "regulile jocului", pentru a face mediul universitar la fel de "prietenos" pentru femei cât şi pentru bărbaţi. Acest lucru se poate obţine doar prin cooperare între cele două sexe şi prin solidaritate feminină la fel de puternică precum cea masculină.[10]

Din 2002, există şi în România o lege ce reglementează egalitatea de şanse între bărbaţi şi femei, în vederea eliminarii tuturor formelor de discriminare bazate pe criteriul de sex, în toate sferele vieţii publice: Art. 2(1) :"Măsurile pentru promovarea egalităţii de şanse şi de tratament între femei şi bărbaţi şi pentru eliminarea tuturor formelor de discriminare bazate pe criteriul de sex se aplică în sectorul public şi privat, în domeniul muncii, educaţiei, sănătaţii, culturii şi informării, politicii, participării la decizie, furnizării şi accesului la bunuri şi servicii, cu privire la constituirea, echiparea sau extinderea unei întreprinderi ori începerea sau extinderea oricarei alte forme de activitate independentă, precum şi în alte domenii reglementate prin legi speciale."[11]

Cu toate acestea, discriminarea de gen este, din păcate, o realitate incontestabilă în mai multe domenii de activitate ale societăţii româneşti. Există o serie de studii care certifică acest lucru, dar care semnalează şi progresele evidente care s-au făcut în ultimul timp în sensul eliminării discriminării. Aceste studii se concentrează, de obicei, asupra femeilor active din punct de vedere profesional, precum şi în planul familiilor proprii, şi mai puţin se referă la tinerii de pe băncile şcolilor, în special fete, care nu au ajuns încă la vârsta împlinirii pe plan profesional şi personal. Acest studiu se adaugă celor întreprinse în mediul academic şi destinate să ducă la eliminarea prejudecăţilor de gen şi a mentalităţilor învechite care încă mai grevează climatul în care se desfăşoară procesul educaţional superior. De fapt, ele tind să fie

[6] Barbara Bagilhole, „Challenging women in the male academy: think about draining the swamp", *Challenges and Negociations for Women in Higher Education,*editori Pamela Cotterill, Sue Jackson, Gayle Letherby, Springer, 2007, p. 23.
[7] Barbara Bagilhole, „Survivors in a male preserve: a study of British women academics` experiences and perceptions of dicrimination in a UK university", în *Higher Education,* 26 (4), 1993, p. 431-447.
[8] Barbara Bagilhole şi Hazel Woodward, „An occupational hazard warning: academic life can seriously damage your health. An investigation of sexual harassment of women academics in a UK university", în *British Journal of Sociology of Education,*16 (1),1995, pp. 37-51.
[9] Barbara Bagilhole şi Jackie Goode, „The contradiction of the myth of individual merit and the reality of a patriarchal support system in academic careers: a feminist investigation", în *European Journal of Women`s studies* 8 (2), 2001, pp. 161-180.
[10] Barbara Bagilhole, „Challenging women in the male academy: think about draining the swamp", *Challenges and Negociations for Women in Higher Education,*editori Pamela Cotterill, Sue Jackson, Gayle Letherby, Springer, 2007, p. 32.
[11] Legea nr.202/2002 privind egalitatea de şanse între femei şi bărbaţi, republicată în 2013, în Monitorul Oficial, Partea I nr. 326 din 5 iunie 2013

eliminate, dar au apărut mentalităţi discriminatorii de tip nou, rezultat al unor libertăţi greşit înţelese, duse până în punctul în care drepturile individuale la un tratament echitabil sunt încălcate.

De fapt, argumentarea necesităţii studiilor despre egalitatea de şanse în mediul educaţional este inutilă, dacă ne referim doar la comentariile adăugate de studenţi la sfârşitul chestionarului despre discriminarea de gen, aplicat în cadrul acestui studiu desfăşurat la Universitatea de Medicină şi Farmacie din Tîrgu Mureş. La finalul chestionarului, li se permitea respondenţilor să adauge opinii sau experienţe personale. Astfel, unele studente şi-au exprimat îngrijorarea cu privire la egalitatea de şanse în viitoarea carieră medicală, mai ales că o mare parte dintre pacienţi au încă prejudecăţi în legătură cu abilităţile medicilor-femei, iar cel puţin două au trecut chiar prin experienţe de hărţuire sexuală într-un mediu instituţional, dar, de precizat, înainte de admiterea la universitate. În condiţiile în care, se ştie, femeile au o mare reticenţă în a împărtăşi astfel de experienţe, tabloul general real se conturează destul de îngrijorător.

Obiectivele acestui studiu au vizat modul cum studenţii receptează aplicarea principiilor egalităţii de şanse în universitate şi, în acelaşi timp şi nu mai puţin important, cât sunt ei înşişi capabili să respecte aceste principii în evaluarea anuală a cadrelor didactice de către studenţi. Aşadar, am efectuat o analiza cantitativă pe două paliere, unul care urmărea evidenţierea unor aspecte discriminatorii, în măsura în care acestea există, şi al doilea, axat pe atitudinea tinerilor respondenţi faţă de aceste aspecte.

Potrivit prevederilor art. 303 alin. (2) din Legea educaţiei naţionale, legea nr. 1/2011, studenţii au dreptul de a participa la evaluarea activităţilor didactice, a prestaţiei cadrelor didactice şi a altor aspecte educaţionale şi organizatorice legate de programul de studii urmat[12]. Fără îndoială că evaluarea activităţii didactice de către studenţi nu poate fi la fel de profesionistă precum evaluarea studenţilor de către cadrele didactice, cu excepţia, poate, a studenţilor de la specializările pedagogice. Evaluarea pe care o fac studenţii are, desigur, o componentă emoţională mai puternică şi este mai expusă pericolelor subiectivităţii. Aici, cauzele sunt diverse, dar acest studiu s-a concentrat doar asupra posibilităţii existenţei unor prejudecăţi legate de genul celor angajaţi în procesul educaţional, fără a anticipa sau a manipula în niciun fel rezultatele. Studii europene cantitative au demonstrat că există probabilitatea manifestării acelui faimos “gender bias” (discriminare de gen) în mediul academic, implicit in evaluarea cadrelor didactice, dar efectele lor calitative sunt greu de cuantificat.

În România, încă există multă reticenţă faţă de aplicarea acestei metode de evaluare a activităţii didactice, anume, evaluarea cursurilor de către studenţi, după cum demonstrează cercetările statistice. În 2007, o treime din studenţii chestionaţi în cadrul unui sondaj afirmau că acest tip de evaluare nu se aplică deloc în universităţile lor[13]. Probabil că această situaţie s-a schimbat, ţinând cont de prevederile Legii educaţiei naţionale din 2011. Dar, dacă evaluarea activităţii educaţionale de către studenţi tinde să aibă un rol tot mai important în promovarea cadrelor didactice în spaţiul universitar din România, ar fi normal să se studieze mai îndeaproape factorii care influenţează această evaluare.

[12] Legea educaţiei naţionale, nr. 1/2011, art. 303 alin. (2)
[13] Mircea Comşa, Claudiu D. Tufiş, Bogdan Voicu, *Sistemul universitar românesc,* Fundaţia Soros, 2007, p. 83. http://www.fundatia.ro/sites/default/files/36_34_Sistemul_universitar_romanesc.pdf

De altfel, validitatea evaluărilor făcute de studenţi a fost de la început foarte disputată în lumea academică, mai ales în ţările unde această evaluare contează foarte mult în procesul de promovare a cadrelor didactice. În 1996, psihologul canadian Ian Neath a publicat un articol adresat celor care doreau să obţină calificative mai bune din partea studenţilor, articol intitulat ironic "How to improve your teaching evaluations without improving your teaching" (Cum să vă îmbunătăţiţi evaluarea activităţii didactice fără să vă îmbunătăţiţi activitatea didactică"). Primul sfat al reputatului psiholog suna în felul următor: "Fiţi bărbaţi"[14]. Un mod amuzant de a atrage atenţia asupra avantajului de a fi bărbat în mediul academic.

Metodologia studiului de faţă s-a bazat pe aplicarea unui chestionar la grupe de studenţi de ambele sexe, care studiază medicină generală, medicină dentară sau farmacie la Universitatea de Medicină şi Farmacie din Tîrgu Mureş. Structura pe sexe a eşantionului, care include un număr de 316 respondenţi, este de 184 de fete şi 132 de băieţi. În grupele chestionate, ponderea fete-băieţi a fost mereu în favoarea fetelor. Studiile superioare în medicină prezintă o tot mai mare atractivitate pentru fete, care, până nu demult, erau apreciate doar în posturi de rang secund, în acest domeniu. Întrebările s-au axat în modul cel mai direct pe diferenţele de gen, abordare care, foarte probabil, a fost surprinzătoare şi inedită pentru cei mai mulţi dintre studenţi. Chiar dacă abordări mai subtile pot duce la un grad mai mare de sinceritate în răspunsuri, am preferat calea directă, eliminând, pe cât posibil, metodele de chestionare mai mult sau mai puţin manipulatoare.

În privinţa stilului de predare al cadrelor didactice femei faţă de al bărbaţilor, studenţii nu sesizează diferenţe semnificative, prin urmare, majoritatea nici nu au preferinţe explicite asupra genului profesorului. (Termenul „profesor" va fi folosit în continuare cu sensul de cadru didactic al universităţii, indiferent de funcţia didactică.) Interesant de observat este că respondenţii care totuşi exprimă o preferinţă, aleg sexul opus. De aici, uşor contradictoriu apare următorul rezultat, corespunzător întrebării: „Care profesori sunt mai bine pregătiţi, în opinia voastră, femeile sau bărbaţii? Aici fetele îşi menţin neutralitatea de la primele răspunsuri, în timp ce băieţii, de această dată, înclină uşor balanţa în favoarea cadrelor didactice bărbaţi, ceea ce poate demonstra încă o natură competiţională (dar şi orgolioasă!), mai puternic dezvoltată decât a fetelor. În cel mai bun caz, ei refuză să se pronunţe sau recunosc că nu s-au gândit niciodată la acest aspect. În privinţa exigenţei cadrelor didactice, aproape o treime din studenţi apreciază că profesorii de sex masculin dau dovadă de mai multă severitate, în schimb, femeile sunt uşor mai atente la corectitudinea evaluării şi totodată, mai generoase la notare. Ele dau dovadă şi de mai multă flexibilitate în chestiuni care vizează activităţi comune cu studenţii şi creează un climat educaţional mai „prietenos", în opinia ambelor genuri de respondenţi.

La o întrebare cu sens general: „Credeţi că, la evaluare, profesorii discriminează studenţii pe criterii de gen?" , majoritatea respondenţilor consideră că, în general, nu e cazul, cu excepţia a 6% din fete şi 10% din băieţi. Întrebarea următoare încearcă să detecteze sursele nemulţumirilor cauzate de discriminarea de gen, care, desigur, se poate manifesta din ambele sensuri. Acuzele, care există într-o măsură destul de redusă, se împart aproape egal între profesorii de ambele sexe, uşor mai accentuat în cazul cadrelor didactice de sex masculin.

[14] Ian Neath, *How to improve your teaching evaluations without improving your teaching,* Purdue University, Psychological Reports: Volume 78, nr. 3c, 1996, pp. 1363-1372.

În privinţa conştiinciozităţii profesorilor lor, două treimi din respondenţi rămân neutri sau indecişi, cealaltă treime alegând să se pronunţe în favoarea profesorilor de acelaşi sex. Interesant de remarcat este că situaţia se schimbă destul de mult în cazul unei întrebări care are aproape acelaşi sens: "Profesorii de ambele sexe dedică acelaşi efort procesului didactic ?". 29% dintre studenţii de sex masculin cred că profesorii-femei dedică mai mult efort procesului educaţional, în timp ce doar 17% din fete sunt de aceeaşi părere. E adevărat că a doua întrebare a fost, foarte probabil, percepută ca abordând procesul didactic în sens mai larg, acoperind şi efortul din afara sălilor de curs.

La întrebarea "Care dintre cadrele didactice credeţi că sunt mai buni comunicatori?", băieţii apreciază că, în general, ambele sexe posedă în egală măsură astfel de abilităţi, dar fetele, în proporţie de 40%, consideră că femeile sunt mai buni comunicatori în educaţie. Pe de altă parte, aproape jumătate din studenţi apreciază că impunerea autorităţii, un alt aspect esenţial în educaţie, rămâne un atribut de gen sau, în orice caz, de tip masculin. Dar, în ansamblu, majoritatea respondenţilor cred că profesorii lor, care, inevitabil, îşi folosesc mai accentuat abilităţile specifice genului, au, în final, acelaşi randament profesional şi aceeaşi credibilitate în faţa studenţilor.

Chestionarul conţine şi o "întrebare-capcană": "Aţi încercat vreodată să manipulaţi un profesor în avantajul vostru, folosind o posibilă «slăbiciune» a lui ca bărbat/femeie?".Aici, un procent surprinzător de 11% din fete şi 9% din băieţii au răspuns afirmativ. Aprofundarea acestor metode de manipulare dinspre "cel educat" înspre "profesor" ar putea face obiectul unui alt studiu, care probabil ar releva aspecte interesante. În cadrul studiului de faţă, rolul acestei întrebări a fost să evidenţieze în ce măsură educaţia primită de aceşti tineri până în prezent a fost influenţată de mentalităţi construite după tipare învechite ale relaţiilor dintre sexe, impregnate cu tendinţele prezente ale unor libertăţi greşit-înţelese şi inacceptabile într-un cadru instituţional. Dar procentele de mai sus nu sunt îngrijorătoare, ţinând cont că marea majoritate a respondenţilor resping o astfel de posibilitate.

De asemenea, studenţii afirmă că lipsa de respect sau comentariile sexiste ale studenţilor de sex masculin faţă de colege sau cadre didactice sunt întâmplări sporadice, dar nu total inexistente. Fetele sunt însă deranjate de comentariile discriminatorii ale unor cadre didactice, pe care, în proporţie de 70% la sută, le semnalează ca având o frecvenţă, totuşi, redusă. Aceste sporadice devieri sunt observate însă şi de băieţi, în proporţie de 43%. Este evident că fetele au o mai mare sensibilitate cu privire la aspectele de gen, fiind, de cele mai multe ori, vizate direct.

În ansamblu, studenţii chestionaţi cred că în Universitatea de Medicină şi Farmacie din Tîrgu Mureş, egalitatea de şanse este respectată în procesul educaţional şi, în general, în relaţiile cu personalul didactic şi nedidactic. În privinţa viitoarei cariere, unele fete (15%) mărturisesc sentimente de lipsă de încredere şi îngrijorare, care se accentuează în răspunsurile corespunzătoare întrebării: "Credeţi că persoanele de sex masculin sunt avantajate în găsirea unui loc de muncă de nivel superior în domeniul medical?". Aici, un procent de 78% din fete consideră că astfel de situaţii apar, mai mult sau mai puţin, în timp ce şi 34 % din băieţi cred că fetele ar putea fi dezavantajate din acest punct de vedere. O studentă face chiar o observaţie provenită din practica medicală, şi anume că pacienţii preferă şi au mai multă încredere în medicii bărbaţi.

În general, se constată că în facultăţile cu profil medical atmosfera a devenit mult mai primitoare pentru fete, decât era cu decenii în urmă, iar diferenţele de gen nu constituie o problemă gravă, cel puţin în Universitatea de Medicină şi Farmacie din Tîrgu Mureş. În relaţiile interumane predomină respectul reciproc, precum şi respectarea principiilor egalităţii de şanse, situaţie care ar fi de dorit să se menţină şi după ce tinerele părăsesc băncile facultăţilor. O altă concluzie importantă se referă la faptul că studenţii nu au, în general, prejudecăţi de gen în evaluarea pe care o fac profesorilor, ci se concentrează asupra calităţii procesului didactic, şi mai puţin asupra instrumentarului de abilităţi pedagogice, fie ele de „genul" feminin sau masculin.

BIBLIOGRAFIE:

Bagilhole, Barbara, „Challenging women in the male academy: think about draining the swamp", *Challenges and Negociations for Women in Higher Education,*editori Pamela Cotterill, Sue Jackson, Gayle Letherby, Springer, 2007

Bagilhole, Barbara, „Survivors in a male preserve: a study of British women academics` experiences and perceptions of dicrimination in a UK university", în *Higher Education,* 26 (4), 1993

Bagilhole, Barbara şi Jackie Goode, „The contradiction of the myth of individual merit and the reality of a patriarchal support system in academic careers: a feminist investigation", *European Journal of Women`s studies* 8 (2), 2001

Bagilhole, Barbara; Woodward, Hazel, „An occupational hazard warning: academic life can seriously damage your health. An investigation of sexual harassment of women academics in a UK university", *British Journal of Sociology of Education,*16 (1),1995

Bohn Gmelch, Sharon, *Gender on Campus*, Rutgers University Press, 1998

Bronstein, Phyllis; Farnsworth, Lori, *Gender differences in faculty experiences of interpersonal climate and processes for advancement*. *Research in Higher Education*, vol. 39, nr. 5, Kluwer Academic Publishers-Plenum Publishers, 1998

Comşa, Mircea; Tufiş, Claudiu D. ;Voicu, Bogdan, *Sistemul universitar românesc,* Fundaţia Soros, 2007,
http://www.fundatia.ro/sites/default/files/36_34_Sistemul_universitar_romanesc.pdf

Neath, Ian, *How to improve your teaching evaluations without improving your teaching,* Purdue University, Psychological Reports: Volume 78, nr. 3c, 1996

Legea nr.202/2002 privind egalitatea de şanse între femei şi bărbaţi, republicată în 2013, în Monitorul Oficial, Partea I nr. 326 din 5 iunie 2013

Legea educaţiei naţionale, nr. 1/2011, art. 303 alin. (2)

SCHOOL AND GENDER STEREOTYPES

Claudia-Neptina Manea, Assist. Prof., PhD, "Ovidius" University of Constanţa

Abstract: In this paper I try to synthesize some of the most important theoretical contributions to the study of gender stereotypes in an educational environment. I reveal studies that helped learn more about children's gender stereotypes acquiring and about the gender differences that become a source of prejudice in the school environment. I present the most important aspects revealed by researchers that inquired about the way children of different genders are treated in the classrooms and I emphasize the importance of teachers treating children equally during the school years, in order to be able to use to the maximum the potential that school years present in the development of the individual.

Keywords: school, school books, gender differences, gender stereotypes.

Introduction

Whether people realise it or not, gender is a huge part of everyday life. It is there to give us clues on what is appropriate or not, on what to think, what to do or even on what feelings are allowed or not in order for us to be an active part of the society we grow up in. Gender represents an important aspect of education, from the early forms of instruction in family and community, to the education systems in contemporary society. Gender education begins even before birth, when parents find out the gender of the unborn child and imediatlly start projecting on his or her abilities, interests and values. The first years of life are a playground where children start understanding, under the subtle care of their parents and of the extended family, what a girl or a boy is supposes to be like. Preschool stage is a phase of intense transformation in the lives of children. The preschooler comes into contact with an enormous amount of information which he will internalize mainly through games - the fundamental activity in this stage of development (Manea, 2012, 19). As the child grows up, he becomes a part of a much bigger system, the educational environment shaping his development, his values and his social representations.

Gender stereotypes are transmitted through a great number of more or less subtle portraits presented by media and other implicit messages that illustrate or even legitimize gender differences. As a result, many people assume these social roles, often considering that they come naturally - which frequently leads to stereotyping, discrimination and prejudice. Children's books, cartoons, TV shows, video games, magazines and movies abound in such stereotypical representations of representatives of both sexes, studies over time confirming this and highlighting the strong influence that they hold on the emergence and perpetuation of gender stereotypes (Manea, 2012, 22).

One of the most important sources of influence in the development and perpetuation of these gender stereotypes consists, however, in the education children receive in schools, the educational environment being perhaps the cause, but also the solution to many gender representations people form in their lives.

School, Teachers And Gender Stereotypes

As Matthew M. Calvanese (2007) remarked, "Education is home to one of America's most pervasive gender stereotypes" (Calvanese, 2007, 11). The situation is no different in other parts of the world. During different historical periods and distinct social-economic and cultural contexts, different education plans registered different ways of relating to gender issues, which have ranged from the principle of gender separation to integration, the main distinguishing features focussing on aspects such as the access to education, the learning content, the forms of organization and the paths of training, but also on the characteristics of the faculty representatives that are meant to teach the two social genders (Balica, 2004, 6).

As noted by Diana Kendall, from kindergarten to college, the school is a gendered institution, teachers sending important gender messages through both the formal content of the learning tasks offered in the classroom and through their informal interactions with students, teachers being able to support, reinforce or counteract the gender information brought into the classroom by their students (Kendall, 2008, 334).

The stereotyped education that parents begin to induce, even before children are born, is continued, when children start school, by teachers, who will continue the gender differentiated education first taught in the families of origin. Although school influence on the development of gender-role stereotypes has long been disputed, most researchers tend to agree that teachers, like parents, tend to show a stereotypical approach to girls and boys. Teachers have expectations from students that are based largely on gender, interacting with them accordingly.

Using the date collected during his observational research, Barrie Thorne (1986) has found gender segregation in the case of secondary schools and their playgrounds. During his observing of students from different classes, located in a significant number of schools, Barrie Thorne has identified a common tendency of headmasters to refer to children as "girls" or "boys", frequently comparing the behavior of the representatives of the two social genders. Same gender segregation was found on children's placing in the classroom, and also in their distribution during lunch breaks and school corridors. As noted in the conclusions of this research, children assume this segregation, and continue it even during school breaks, the playground territory being divided between girls and boys, with the girls being placed closer to the school building. In addition, Barrie Thorne has found a significant tendency for teachers to devide children into groups composed exclusively of girls or boys teams during competitions, thus promoting the rivalty between the two social genders (Thorne, 1986, 167).

Likewise, Allison Kelly (1988), following a meta-analytic study that investigated 81 researches, concluded that "it is beyond question that girls receive less attention from teachers in the classroom (...), this is true for all age groups (...) in different states in different socio-economic conditions, on all subjects of the curriculum, and for teachers of both sexes "(Kelly, 1988, 20).

In addition, research conducted by Lisa Serbin and Daniel O'Leary (1975, 56-58) have shown that educators tend to offer boys more rewards for behaviors that show power, and reward girls more for behaviors that indicate addiction. Boys participating in the study were evaluated in a more meaningful measure for the school results they obtained, while the girls were rewarded for their being close to teachers. At the same time, teachers have a stronger tendency to offer girls support during solving school tasks, while boys are given more verbal

instructions, designed to help them carry out and solve the tasks themselves. The researchers have concluded that the representatives of the two social genders are treated very differently - boys are encouraged to take risks, to be creative and independent, while girls are encouraged to feel helpless and dependent.

Furthermore, research conducted by Andreas Hergovich, Ulrich Sirsch and Martin Felinger (2004) proved gender stereotypes held by teachers (and parents) even on the matter of mathematical and verbal abilities of children. Thus, the research has highlighted a stereotipical attribution of mathematical skills to boys, while verbal skills tend to be attributed to girls. The regression analysis performed by the researchers indicated a strong correlation between these stereotypes and the self-image of girls, while boys do not appear to be significantly influenced by the value judgments made by adults (Hergovich, Sirsch and Felinger, 2004, 207).

Carolyne Pope Edwards, Lisa Knoche and Asyie Kumru (2001), considering the importance of schools and teachers in educating children (especially on the matter of gender equality) warn them on the need to avoid the active transmission of stereotypes. Sociologists suggest a number of ways that teachers can use in order to help reduce gender-role stereotypes, such as conducting discussions with parents about children's style and play area, but also supporting children in developing their native skills, regardless of their gender (Edwards, Knoche and Kumru, 2001, 809).

In a different survey conducted in 1992, Frank Merrett and Kevin Wheldall investigated the class behavior of 32 primary school teachers and 38 secondary school teachers, looking for the way they react to children of the opposite sex. Using the data gathered through this research, the two sociologists have found that the first category of teachers presented no such differences in their approach to children of the oposite sex. However, research have identified significant differences in the offering of positive and negative attention to boys and girls by the secondary school teachers - the boys received more attention than girls, in both cases - of positive or negative responses. In addition, research has revealed the presence of gender differences for both samples of teachers. The investigated teachers responded negatively especially concerning the social behavior of boys, while they responded positively regarding to their academic behavior, to a more significant extent than they did in the case of girls. This is considered to be significant, given that, for both age groups, the behavior of children of both sexes was similar (Merrett and Wheldall, 1992, 73).

In a similar context, Jochem T. Thijs and Helma MY Koomen (2008) examined the relationship between emotional security provided by teachers and positive behavior of children in school tasks, through a survey involving 79 of the 40 preschoolers and teachers with whom they came into contact. Dyadic interactions between them were analysed in a series of tasks performed outside the classroom, demonstrating a significant positive link between children's behavior and emotional security behaviors and support of teachers, who were able in this way to ensure that children conditions overcome social inhibitions and proper implementation of the tasks required (Thijs and Koomen, 2008, 181). All these studies suggest the importance of granting a special attention to provide a consistent emotional support to children of both sexes, given that emotional security is a prerequisite for the development of children, regardless of the gender with which they were endowed by nature.

A special situation in terms of the influences school brings on children's gender education, is represented by the textbooks used in traditional education, given that, on this basis, teachers shape students' personality, including on gender aspects.

A study conducted in 1996 by Laura Grünberg meant to investigate gender stereotypes in two alternative textbooks used to teach Romanian language in primary school classes. The methodology involved text and image analysis on issues that were considered essential (the female / male role model proposed, the actions girls / boys or women / men carry out, the images, roles and jobs assigned to the two categories of individuals). The study revealed that boys / men dominate quantitatively as presence, the texts and images investigated. Even more, they were most often caught in action, while girls / women were caught mostly in statically assigned roles. Occupations of both sexes were traditional and anachronistic (Grünberg, 1996, 123).

In another study conducted in 2002, Laura Grünberg and Doina Olga Stefanescu investigated the assessing of the ways the gender dimension was reflected in the school curriculum for the primary and secondary school level. The study focused on issues such as objectives, benchmarks, learning activities, content, suggestions for authors of textbooks and methodological suggestions for teachers, the language generally used, curriculum standards and performance descriptors. Its findings reveal that the educational contents promote a static model of gender interactions, that induces gender segregation, rather than gender collaboration. At the same time, the study revealed the existence of a dichotomous construction of gender, gender roles promoted being mainly traditional and anachronistic, and gender construction being done through uniformity, not through diversity (Grünberg and Stefanescu, 2002, 150).

Conclusions

Young people view school as one of the most important aspects of their lives. School represents, as Bruce Evan Blaine stressed out in one of his researches, a social context organized around the gender categorization made by teachers, administrators and other students, context that help stereotypes fit naturally. Gender representation perpetuate along with the child's experiences in educational institutions, the great risk being represented by the possibility of their perpetuating even when they do not reflect reality, through the fenomenon of self-fulfilling prophecy (Blaine, 2007, 114).

The educational environment has been and remaines one of the fundamental factors for the gender development of children. The school environment represents one of the main sources of formation of principles and skills in children’s education, all of them being important in providing the child with an adequate start in life. This being said, it is obvious that a special attention should be paid to the knowledge and to the rules assimilated through the formal and informal education provided by the educational institutions and, even more importantly, to the adequate training of teachers in the matter of the gender stereotypes, so that they can realize the importance of the values they promote through their own conduct or through the education provided to children.

REFERENCES:

Balica, Magdalena *et al*. (2004). *Perspective asupra dimensiunii de gen în educaţie*. Bucureşti: UNICEF, ISE.

Calvanese, Matthew M. (2007). Investigating Gender Stereotypes in Elementary Education, *Journal of Undergraduate Psychological Research*, 2, 11-18.

Edwards, Carolyne Pope, Knoche, Lisa & Kumru, Asiye (2001). Play patterns and gender. În Judith Worell (Ed.), *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender* (Vol. 2, 809–815). San Diego: Academic Press.

Grünberg, Laura (1996) Stereotipuri de gen în educatie: cazul unor manuale de ciclu primar. *Revista de Cercetari Sociale*, 4, 123-129.

Grünberg, Laura & Ştefănescu, Doina Olga (2002). Manifestări explicite şi implicite ale genului în programele şi manualele şcolare. In Vlăsceanu, Lazăr (coord.) *Şcoala la răscruce. Schimbare şi continuitate în curriculum-ul învăţământului obligatoriu. Studiu de impact*, pp. 150-174, Iaşi, Ed. Polirom.

Hergovich, Andreas, Sirsch, Ulriche & Felinger, Martin (2004). Gender Differences in the Self-Concept of Preadolescent Children, *School Psychology International*, 25 (2), 207-222.

Kelly, Allison (1988). Gender differences in teacher–pupil interactions: a meta-analytic review. *Research in Education*, 39, 1–23.

Kendall, Diana (2008). *Sociology in Our Times: The Essentials* (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Manea, Claudia-Neptina (2012). *Introducere in psihosociologia stereotipurilor de gen*, Constanta: Ed. Muntenia.

Manea, Claudia-Neptina (2012). Gender and the social dimension of preschool. Play, socialization and personality manifestation, *The Romanian Journal of Psychology*, vol. 2 (2), 19-24.

Merrett, Frank & Wheldall, Kevin (1992). Teachers' use of praise and reprimandsto boys and girls. *Educational Review*, 44(1), 73–79.

Serbin, Lisa & O'Leary, Daniel (1975). How Nursery Schools Teach Girls to Shut Up. *Psychology Today*, 9 (7), 57-58.

Thijs, Jochem T. & Koomen, Helma M. Y. (2008). Task related interactions between kindergarten children and their teachers: the role of emotional security. *Infant and Child Development*, 17, 181-197.

Thorne, Barrie (1986). Girls and Boys Together.But Mostly Apart: Gender Arrangements in Elementary Schools. In Willard W. Hartup & Zick Rubin, eds., *Relationships and Development*, pp. 167-184, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, Associates.

THE "SECOND CHANCE" PROGRAMME – EFFICIENCY AND NECESSITY

Olga Chiş, Assist. Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca
Ramona Răduţ-Taciu, Assist. Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca
Muşata Bocoş, Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: Equalizing the chances to education and succes in education has always represented a priority. Bertrand Schwartz shows that this equalization does not mean uniformization and Bruno Wurtz has even stated the egalitarian principle.
Today school is supposed to create approapriate educational conditions to give each student the possibility to realise in an optimum, motivated, conscious and active way their own integral development of personality.
Not only adapting the educational system to the student's demands is a premise of quality education, but also adapting the student to the instructive-educative process. When adaptation is not reciprocated, we initially talk about a faulty management at the level of the student's groups and, subsequently, about the negative effects derived from its inside.
Speaking of which, the program „a second chance" represents an efficient alternative of the educational system regarding the schooling of the people who have abandoned the mandatory education. This program can be seen as a way to support the reintegration of those people in the educational system, implicitly in the active society.

Keywords: second chance, reintegration, quality education, equalization, uniformization

Asigurarea şanselor egale la educaţie – un principiu strategic

Egalizarea şanselor la educaţie şi de reuşită în învăţământ a reprezentat o prioritate în toate perioadele istorice, iar astăzi, datorită evoluţiilor în plan educaţional, social, cultural, economic, etc. această prioritate capătă noi accente. Respectarea acestui imperativ educaţional face necesară crearea premiselor şi a condiţiilor care fac posibilă atingerea acestui obiectiv, precum şi realizarea unui management educaţional flexibil, modern şi eficient. De altfel, fundamentele pedagogice ale reformei învăţământului românesc, cuprind, ca un principiu al acesteia, *principiul egalizării şanselor în învăţământ*, care promovează ideea creării condiţiilor psihopedagogice necesare pentru valorificarea potenţialului de formare de care dispune fiecare individ. În acest sens, toţi agenţii umani implicaţi nemijlocit în actul educaţional au o misiune nobilă – aceea de valoriza forţa modelatoare a educaţiei.

În „Dicţionarul de pedagogie" (1979, p. 433), „şansa la educaţie" reprezintă: „1. Posibilităţi şi condiţii care să asigure concordanţa între potenţialul nativ şi sistemul de influenţe educative în procesul formării personalităţii în diferite etape de dezvoltare. 2. Posibilitate pe care o are o persoană dintr-o anumită zonă, ţară, regiune, de a avea acces la una din formele organizate ale procesului educativ."

Atragem atenţia asupra faptului că, aşa cum arată Bertrand Schwartz (1976), *egalizarea şanselor de reuşită în învăţământ, nu înseamnă uniformizare* şi promovarea unui egalitarism, a unui tratament identic pentru toţi în numele egalităţii. Dimpotrivă, egalizarea înseamnă a oferi fiecărui individ posibilitatea de a se forma într-un ritm propriu şi forme de învăţământ care să i se potrivească, articulate funcţie de propriile particularităţi şi resurse psihologice şi de propriile trăsături de personalitate.

În contextul noilor paradigme ale educaţiei, Bruno Wurtz (1992) formulează *principiul egalitarist şi flexibilitatea şi integrarea vârstelor*, referindu-se la faptul că ritmurile cu care indivizii înaintează în materia de învăţat pot fi diferite, datorită faptului că există diversitate interindividuală manifestată inclusiv în achiziţionarea noului.

Şcoala – un mediu ce asigură posibilităţile de autorealizare ale elevilor

Respectarea principiului egalizării şanselor la educaţie impune ca şcoala să promoveze un mediu educaţional care să îi permită fiecărei persoane să poată dobândi - prin toate formele de instrucţie cel mai înalt nivel posibil de autorealizare, aşa cum arată R.H. Dave (1991), care susţine individualizarea deplină a procesului educativ.

Aşadar, şcolile trebuie să includă în procesul de învăţământ toţi copiii - aceştia putând avea potenţial intelectual şi de formare foarte diferit, pot proveni din diverse medii sociale, din diferite medii familiale, din diferite zone etc.

Astfel, şcoala este chemată să creeze condiţii educaţionale adecvate pentru a da posibilitate *fiecărui elev să îşi realizeze în mod optim, motivat, conştient şi activ propria dezvoltare integrală a personalităţii* – în plan cognitiv, afectiv-motivaţional şi psihomotoriu. Această realizare individuală presupune, în fapt, dobândirea şi dezvoltarea de competenţe corespunzătoare acestor trei planuri de dezvoltare personală.

Educaţia privită ca *proces de formare a competenţelor* vizate de finalităţile educaţionale şi, deopotrivă, ca *proces de motivare intrinsecă* a elevului, vine în întâmpinarea situaţiilor de prevenire şi înlăturare a abandonului şcolar. Acţiunea de parcurgere etapizată şi succesivă a activităţilor pe care le presupune procesul de învăţământ este cea care determină calitatea, profunzimea şi complexitatea achiziţiilor învăţării.

Observarea procesualităţii şi a complexităţii dezvoltării individului presupune alocarea de multiple resurse manageriale, adecvate traseului său educaţional. A cunoaşte elevul presupune a identifica şi valorifica interesele lui epistemologice, aptitudinile, capacităţile cognitive, afective, psihomotorii ale acestuia, înseamnă a pre-determina, într-o anumită măsură, personalitatea elevului.

Asistăm în prezent la o diversitate de schimbări semnificative, paradigmatice în domeniul educaţional şi în domeniul ştiinţelor educaţiei, pretutindeni în lume. Pedagogia, în evoluţia ei, marchează abordări tematice contrastante: de la învăţarea tradiţională la învăţarea dinamică; de la predarea frontală la predarea diferenţiată şi personalizată; de la segregare şcolară la incluziune. Pedagogia prezentului şi a viitorului este pedagogia competenţelor (Chiş, V., 2005).

Pedagogia contemporană argumentează faptul că practica şcolară are nevoie să fie susţinută de o filozofie publică, o filozofie care nu neglijează pe nimeni: nici pe cei cu performanţe total contrastante, nici pe cei dotaţi, dar nici pe cei cu dificultăţi moderate sau profunde chiar.

Dinamicile cunoaştere –autocunoaştere şi relevanţa lor în reducerea abandonului şcolar

Efortul de educare al profesorului poate fi pus în valoare prin asigurarea participării active a elevilor în actul educativ, astfel creându-se premisele autoeducaţiei. Dorinţa de cunoaştere şi autocunoaştere, şi mai ales dorinţa de dezvoltare şi autodezvoltare reprezintă

premise importante ale dezvoltării întregii personalităţi umane, şi deschide larg porţile (auto)realizării.

În derularea etapelor procesului de învăţare al elevilor, activitatea profesorului include observarea, consemnarea, valorificarea şi monitorizarea stadiului de pregătire a elevilor. *Background-ul* elevilor este construit din diversitatea experienţelor de învăţare personale şi din sistemul de achiziţii pe care aceştia le deţin, iar valorificarea acestei multitudini informaţionale poate da un plus de valoare actului educaţional desfăşurat cu grupul de elevi.

Este esenţial ca fiecare sistem de cunoştinţe, abilităţi şi atitudini, respectiv fiecare competenţă să fie pregătită prin anticiparea sa în stadiile de cunoaştere anterioare, cu ajutorul unor strategii de instruire adecvate, care să asigure şanse de reuşită. De asemenea, anterior prezentării noilor informaţii este necesară pregătirea elevilor pentru o nouă etapă de învăţare, construcţia achiziţiilor putându-se realiza eficient prin reflectarea asupra experienţelor anterioare, acestea fiind considerate ancore educaţionale în procesul complex de formare a competenţelor.

Desfăşurarea procesului de cunoaştere a elevilor şi de educare a lor în spiritul autocunoaşterii este supusă unor *criterii principiale* care vizează calitatea organizării acestui important act educativ, cum ar fi: pregătirea temeinică a terenului de manifestare complexă şi integrală a personalităţii elevului; utilizarea unor strategii, metode şi procedee de investigaţie şi de influenţare educativă pozitivă.

Nu doar *adaptarea sistemului educaţional la cerinţele elevului* este o premisă a educaţiei, ci şi *adaptarea elevului la procesul instructiv-educativ*, la noile condiţii de viaţă, de mediu educaţional, curricular, fizic şi social din şcoală este o imperioasă cerinţă psihopedagogică. Atunci când adaptarea nu este reciprocă, deci nu funcţionează în ambele direcţii, vorbim iniţial despre un management defectuos la nivelul colectivelor şcolare, iar ulterior despre efective negative derivate din interiorul acestuia. Cel mai frecvent, aceste efecte se traduc la nivelul elevilor şi, implicit al clasei prin: oboseală, supraîncărcare, lipsă de motivaţie individuală şi colectivă, deprecierea climatului educaţional şi curricular, minciună, agresivitate, violenţă, evadare din sarcină, eşec şcolar, abandon şcolar. Cea mai importantă cauză a oboselii elevilor din punct de vedere managerial este suprasolicitarea, de aceea este important ca profesorii să nu aibă solicitări şi să nu formuleze sarcini pentru elevi, care ignoră disponibilităţile la efort limitate ale acestora în implicarea lor în sarcinile de învăţare diferite în spaţii de timp, în implicaţii cognitive şi în contexte de efort.

Situaţiile educaţionale dificile evidenţiază necesitatea adaptării strategiilor didactice la particularităţile clasei, la organizarea conţinuturilor în funcţie de posibilitatea de receptare a mesajului educaţional de către elevi, precum şi la identificarea modalităţilor de punere în valoare a abilităţilor de comunicare a grupurilor caracterizate prin diversitate.

Recomandări pentru prevenirea şi diminuarea abandonului şcolar

Stimularea motivaţiei elevilor

O componentă esenţială a procesului educaţional este reprezentată de strategiile motivaţionale, care presupun identificarea şi valorizarea acelor mobiluri interne, dar şi externe care să conducă la apariţia trebuinţelor de a studia. Generic, motivaţia învăţării este orientată de influenţele factorilor interni şi externi.

Principiile pedagogice fac referire la motivaţia intrinsecă ca fiind procesul generator al învăţării. Aici amintim existenţa opţiunilor, curiozitatea elevilor, dorinţa de cunoaştere, de afirmare, de recunoaştere din partea altor persoane. Ca exemple de motive intrinseci, amintim: pasiunea pentru un anumit domeniu de cunoaştere şi pentru disciplina ştiinţifică aferentă, curiozitatea epistemică, dorinţa de afirmare personală, dorinţa de realizare, dorinţa de autodepăşire (Chiş, 2014).

Dată fiind în anumite contexte prezenţa a ceea ce numim ca fenomen pedagogic „lipsa de motivare a clasei", Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994) propun cinci strategii de autostimulare ale elevilor:

1. Este indicat ca elevii să fie învăţaţi să folosească *un limbaj interior*, să comunice cu sinele pentru a-şi redimensiona motivaţia (exemplu: repetiţia unei fraze cum ar fi „Voi face mai bine data viitoare").

2. Este bine ca elevii să fie obişnuiţi să îşi schimbe *reprezentările despre stilul şi metodele proprii de învăţare*, adecvându-le unor principii general valabile, dar totodată ţinând cont de propriile trăsături de personalitate şi de propriile idei, concepţii, convingeri etc. Obişnuirea cu cele mai adecvate metode şi mijloace de învăţare nu trebuie să se facă arbitrar, ci prin utilizarea lor efectivă şi înţelegerea lor de către fiecare elev.

3. Este util ca elevii să fie orientaţi *să îşi facă cunoscute şi să îşi argumenteze părerile în public.* Discuţiile libere permit identificarea modului de gândire al elevilor şi împărtăşirea lui clasei; astfel, cadrul didactic reuşeşte să cunoască felul de a gândi, strategiile metacognitive şi comportamentele elevilor din punct de vedere socio-interacţional şi motivaţional.

4. Copiii pot să înveţe *strategii ce implică participarea activă în procesul instructiv-educativ*, pentru a-şi dezvolta propria motivaţie pentru studiu şi pentru dobândirea unui exerciţiu util de relaţionare socială, premisă a învăţării reciproce. Învăţarea reciprocă presupune curaj din partea cadrului didactic în a accepta diverse păreri şi a putea să interschimbe rolul cu elevii, precum şi empatie pentru înţelegerea modurilor de gândire ale celorlalţi.

5. Copiii pot să fie învăţaţi *să îşi pună întrebări despre ceea ce au citit*, să reflecteze la ceea ce au citit, să extragă esenţialul, să sintetizeze şi să rezume anumite paragrafe.

Acest sistem de măsuri aflat la dispoziţia managerilor şcolari poate optimiza nivelul motivaţiei elevilor şi poate dezvolta anumite capacităţi intelectuale. Există elevi care lucrează sub posibilităţile lor intelectuale din cauza absenţei motivaţiei, ceea ce conduce la neimplicarea lor în interacţiunile cognitive, dar şi sociale din clasă. Altfel spus, dascălul trebuie să conştientizeze aportul motivaţiei la îmbunătăţirea performanţelor intelectuale ale elevilor, dar să nu neglijeze performanţa de tip social.

Asigurarea unui climat educaţional benefic

Strâns legată de managementul clasei este şi asigurarea calităţii „climatul educaţional", concept care se referă la atmosfera generală din clasă, la moralul acesteia, la starea ei afectivă, fiind indicatorul de sănătate al unui grup educaţional, ce poate fi luat drept criteriu valoric de diferenţiere a unor clase de elevi.

În ceea ce priveşte legătura dintre abandonul şcolar şi climatul educaţional studiile au arătat că nu există o corelaţie semnificativă între deprecierea climatului educaţional din clasă

şi fenomenele de abandon şcolar. Climatul nesănătos poate constitui numai un imbold suplimentar pentru elev, în scopul deja stabilit de părăsire a carierei şcolare. Se poate stabili, însă, o corelaţie puternică între climatul depreciat la nivelul anumitor clase şi dorinţa elevilor de a părăsi colectivul respectiv, nu neapărat şcoala. Aşadar un management defectuos, chiar dacă nu favorizează direct abandonul şcolar, se poate transforma, parţial, într-o cauză facilitatoare a acestuia pe termen lung sau mediu.

Sprijinirea adaptării şcolare a elevilor

Esenţa adaptării şcolare constă în „ajustarea" informativ-formativă a procesului instructiv-educativ pe de o parte, iar pe de alta parte, a caracteristicilor şi trăsăturilor de personalitate ale elevului. Datorită schimbărilor simultane, atât cele produse la nivel elevului, cât şi la nivelul mediului şcolar, pentru evaluarea adaptării şcolare trebuie să raportam particularităţile mediului şcolar la o anumită etapă de dezvoltare a copilului. În acest sens, pregătirea copilului pentru adaptarea şcolară începe încă din familie. Şcoala apare astfel ca principal factor de educare şi formare a personalităţii elevului şi a adultului (Chiş, Olga, 2013).

Stimularea permanentă a interesului epistemologic al elevilor pentru studiu

Unul din principiile educaţionale generale se referă la *stimularea interesului epistemologic al elevilor* pentru ceea ce studiază, la accentuarea atitudinii lor investigative, la studierea sistematică a subiectelor care prezintă interes pentru aceştia, implică elevii în activităţi cu caracter interdisciplinar, valorizează strategiile didactice alternative ş.a.m.d.

Când abordările în procesul de predare-învăţare, curriculumul, strategiile (de exemplu, manualele, metodele didactice etc.) sunt incompatibile cu experienţele culturale ale elevilor, conexiunea şcolii cu comunitatea nu funcţionează la standarde educaţionale normale (Irvine, J.J., 1992). Pentru elevi, această izolare a şcolii de fondul cultural al comunităţii poate lua forme mai simple sau mai complexe de neadaptare şcolară, excluderea poate varia de la dificultăţi de învăţare până la absenteism şi abandon şcolar (Chiş, Olga, 2013).

Utilizarea de programe recuperatorii. Analiză de caz – Programul „A doua şansă"

Situaţiile privind abandonul şcolar precoce sau mai tardiv, nivelul ridicat al dificultăţilor şcolare, precum şi alţi parametrii ai *pedagogiei de recuperare* sunt repere de susţinere a unor demersuri metodologice centrate pe nevoile şi posibilităţile beneficiarilor educaţiei.

Spre exemplu, o direcţie de optimizare a curriculumului pentru grupurile dezavantajate este extinderea programelor recuperatorii. Este vorba de acele programe de învăţământ în regim *şansa a doua* pentru acei elevi care au abandonat şcoala la un anumit moment al parcursului şcolar, care le oferă posibilitatera de completare a studiilor, de preprofesionalizare şi profesionalizare (Chiş, Olga, 2013).

Programul „A doua şansă" reprezintă o alternativă eficientă a sistemului educaţional cu privire la şcolarizarea persoanelor care au abandonat învăţământul obligatoriu. Acest program poate fi privit ca o cale de a sprijini reintegrarea persoanelor în sistemul educaţional, implicit în societatea activă; abandonul şcolar fiind una din problemele majore cu care se confruntă societatea actuală. De asemenea, poate fi reperat ca un act de sprijinire a tinerilor în

vederea recuperării învăţământului primar, *fiind destinat persoanelor care nu au finalizat acest nivel de studii şi care au depăşit cu cel puţin 4 ani vârsta de şcolarizare corespunzătoare clasei*.

De asemenea, *programul „A doua şansă" pentru învăţământul secundar inferior* are în vedere şcolarizarea persoanelor cu vârsta de peste 14 ani care nu au finalizat învăţământul gimnazial, vizând nu doar completarea şi finalizarea educaţiei de bază, ci şi pregătirea pentru obţinerea unei calificări profesionale într-un anumit domeniu. Foaia matricolă, fiind documentul care relevă studiile absolvite, înscrierea se va face pe baza acestui document şcolar, însoţit de o serie de documente şcolare şi de identitate.

După caz, pe baza declaraţiei solicitantului, făcând dovada competenţelor cerute pentru disciplina/ disciplinele la care face referire, acesta are posibilitatea de a se înscrie într-un an superior. Este cunoscut faptul că în unele situaţii contextualizate, experienţa de viaţă educă şi formează individul, dându-i posibilitatea de a acumula o serie de cunoştinţe, însă nu putem face abstracţie de competenţele de bază pe care nivelul liceal le oferă, ele fiind obligatorii şi esenţiale pentru o dezvoltare armonioasă ulterioară a individului. Astfel, odată obţinută diploma care atestă cunoştinţele pe care un individ le deţine, este mult mai uşoară *integrarea acestuia în sistemul socio-economic*.

Flexibilitatea programului constă tocmai în posibilitatea reluării studiilor din momentul anului de studiu aferent abandonului şcolar. Spre exemplu: *în foaia matricolă a solicitantului este încheiată situaţia şcolară pentru clasa a V-a, dar solicitantul consideră că la disciplina Limba şi literatura română are competenţele cerute de clasa a VIII-a. Pe baza unei verificări realizate de cadrele didactice de specialitate, din comisia întrunită pentru evaluarea acestor competenţe, se confirmă sau nu, existenţa competenţelor menţionate de solicitant. Existenţa acestor competenţe dau posibilitatea înregistrării persoanei într-un an superior la disciplina menţionată, chiar dacă la celelalte discipline este înscris într-un an inferior.*

În concluzie, acest program este unul care aduce multe beneficii sistemului educaţional românesc, iar încurajarea dezvoltării lui în cât mai multe unităţi de învăţământ va fi favorabilă pentru individ şi societate.

Concluzii

Sistemul de activităţi educaţionale desfăşurate în şcoală este orientat spre formarea şi modelarea personalităţii elevului, în conformitate cu cerinţele sociale ale prezentului şi ale viitorului, scopul principal fiind integrarea socială. Dacă în stabilirea strategiilor educaţionale nu s-ar lua în considerare realitatea psihologică a copilului, s-ar pune în primejdie realizarea scopurilor propuse şi, deci, afirmarea copilului ca individualitate capabilă să se (auto)dezvolte.

Este necesar ca şcoala să identifice, să recunoască şi să reacţioneze la diversitatea particularităţilor şi cerinţelor elevilor, prin armonizarea strategiilor individuale de învăţare şi formare cu pârghiile şi instrumentele didactice, astfel încât să se asigure o educaţie de calitate pentru toţi elevii, inclusiv pentru cei cu dificultăţi de învăţare, cu probleme emoţionale, cu probleme de adaptare şi integrare, precum şi pentru cei care provin din medii sociale defavorizate.

BIBLIOGRAFIE:

Chiş, Vasile (2014), *Fundamentele pedagogiei, Repere tematice pentru studenţi şi profesori*

Chiş, Olga (2013), *Structuri de formare pentru educaţia grupurilor dezavantajate*, Editura EIKON, Cluj-Napoca.

Chiş, V. (2005), *Pedagogia contemporană – pedagogia pentru competenţe*, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca.

Dave, R.H. (sub redacţia) (1991), *Fundamentele educaţiei permanente*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for a diverse society: Seeing with the cultural eye.*

Iucu B.R. (2006), *Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională*, Editura Polirom, Iaşi.

NY: Teachers College Press, New York.

Schwartz, B. (1976), *Educaţia mâine*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Wurtz, B. (1992), *New Age*, Editura de Vest, Timişoara.

*** (1979), *Dicţionar de pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

*** Ordinul 5248 (2011) privind aplicarea Programului „A doua şansă”, ordin publicat în numărul 721 din 13.10.2011 al Monitorului Oficial.

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. American Educational Research Journal, 31, 845-86

NOWADAYS' MULTI- AND INTERCULTURUAL PHENOMENON

Adriana Denisa Manea, Assist. Prof.,Ph.D., Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca

Abstract: One of the legitimate concerns of the Romanian people nowadays is represented by the keeping of our national culture and identities, given the fact that cultural information represents a people's most treasured asset. In the context of geo-political, economic and technological attempts, we are looking for answers and for efficient and valid solutions both for the human being and the communities to which he/she belongs. The advantage granted by hypermedia and multimedia technologies can be successfully used to expand the knowledge of traditions and local customs within distinct layers, faciliating thus the preservation and continuity of the cultural basis.

Keywords: multiculturalism, interculturalism, multiethnic, cultural pluralism, diversity.

Multiculturalismul presupune degajarea de eforturi consensuale de către diferitele comunităţi în înţelegerea, ajutarea şi susţinerea propriilor culturi. El izvorăşte din dorinţa firească a membrilor oricărei societăţii de afirmare, de obţinere a recunoaşterii externe a valorilor sale, de respect şi dezvoltare a indivizilor săi. Un alt indicator valoric reclamat de multiculturalism îl reprezintă toleranţa unei comunităţi faţă de cealaltă, cumulativ cu dreptul individului de a părăsi propriul grup cultural sau de a refuza acest gest. Prin urmare, multiculturalismul are în vedere simpla recunoaştere a existenţei varietăţii culturale în societatea contemporană şi exprimă un cumul de acţiuni menite a asigura conservarea şi genera valorizarea individualităţilor, ca expresie a diversităţii culturale corespunzătoare anumitor arealuri culturale.

De multe ori, termenul de multiculturalitate a favorizat confuzii terminologice datorită ambiguităţilor în ceea ce priveşte distincţia dintre multicultural şi multietnic. Diversitatea etnică şi culturală este un aspect specific fiecărei comunităţii, respectiv organizaţii, iar dacă se realizează o exploatare culturală raţională şi asumată se poate genera plus valoare raportat la profilul unei societăţi.

În funcţie de interpretările acordate multiculturalismului distingem un multiculturalism descriptiv, unul de factură normativă şi unul critic. Multiculturalismul descriptiv priveşte fenomenul multicultural ca fapt în sine, o atitudine, respectiv un rezultat al globalizării, al producţiei şi consumului transnaţional. În acest sens, multiculturalismul se referă la diversitatea culturală a bunurilor din societatea de consum (artă, muzică, film) în domeniul comunicaţiei şi al serviciilor. Multiculturalismul abordat normativ prezintă o viziune critică la adresa regulile deja instituite privind diferenţele sociale şi culturale şi pretinde noi norme în aceasta privinţă. Multiculturalismul presupune o recunoaştere a egalităţii de către comunitatea politică a tuturor comunităţilor cultural valabile. Multiculturalism critic porneşte de la ideea diversităţii culturale, reevaluează conceptele şi discursurile folosite de culturile majoritare şi minoritare cu scopul creării unei culturi comune mai democratice şi mai deschise. Contestând regulile existente, multiculturalismul critic accentuează importanţa percepţiilor, a reprezentărilor şi a instituţiilor generatoare de noi constructe, de înţelesuri şi valori.

Educaţia multiculturală reprezintă acel arsenal metodologic care prin intermediul unor acţiuni instructiv-formative adecvate promovează şi susţine perpetuarea identităţii socio-culturale proprii unui anumit grup, ignorând posibilităţile de depăşire a barierelor lingvistice sau culturale care separă diversele comunităţi. Din cauza acestor insuficienţe, pe bună dreptate, adeseori multiculturalismul şi educaţia multiculturală sunt criticate.

Pentru a contrabalansa neajunsurile generate de multiculturalism şi de educaţia multiculturală, orientarea interculturalistă şi implicit educaţia interculturală propun o perspectivă proprie asupra raporturilor dintre diversele culturi, perspectivă menită a valoriza specificul oricărui microgrup, indiferent de etnie, rasă, religie în contextul mai larg al valorilor universale, cu expectanţe clare de transgresare a graniţelor care definesc specificul diferitelor arealuri culturale (Stan N.,C., 2011).

Din punct de vedere istoric, noţiunea de interculturalitate este de dată relativ recentă, apariţia ei în ultimele decenii fiind o urmare firească subînscrisă tendinţelor umanităţii spre universalism şi globalizare. Interculturalitatea se constituie într-o relaţie de interacţiune şi cooperare continuă la nivelul diverselor grupuri culturale, religioase, etnice, care presupune schimb cultural şi intercunoaştere în contextul grijii faţă de menţinerea specificului fiecărei comunităţi. Se poate vorbi despre un proces intern de auto ajustarea a comunităţii multiculturale. Interculturalitatea are drept scop o redimensionare a fenomenului cultural prin prezentarea, interpretarea şi reevaluarea experienţelor sociale în contextul diversităţii şi al diferenţelor. Efortul pentru realizarea unei educaţii de tip intercultural nu se mărgineşte la limitele fizice ale şcolii ca instituţie sau la perioada clasică de şcolaritate.

Educaţia interculturală permite structurarea unei identităţi culturale deschise, având drept scop îndrumarea tinerilor pentru a asimila o cultură în perspectivă antropologică, înţelegerea punctului de vedere al celuilalt prin poziţionarea relativistă, precum şi legitimarea identităţii culturale, etnice, rasiale sau religioase. Încurajând atitudinea interculturală se deschide calea spre dialog şi comunicare între grupurile culturale, cu consecinţe benefice asupra înţelegerii diferenţelor dintre ele. Cultivând valori precum respectul pentru alteritate, toleranţa faţă de diversitate sau complementaritatea dintre valori, şcoala este în măsură să fructifice bogăţia potenţială a diversităţii, fără a anula identitatea culturală, şi să ofere premisele asigurării respectului pentru diferenţe în cadrul unor sisteme de atitudini reciproce (Stan , Manea, 2011).

În prezent, se constată faptul că educaţia interculturală devine tot mai mult obiect al educaţiei permanente. Este imperios necesar a se interveni pentru modificare, atunci când este cazul, asupra perspectivelor axiologice şi culturale ale generaţiilor mai vârstnice. Baza sistemului educaţional intercultural este reprezentată de asigurarea unor interacţiuni culturale autentice, eliberate de constrângerile unei axiologii concurenţiale, ceea ce presupune promovarea prin educaţie a unui continuum valoric, a unor punţi de legătură între diversele culturi, etnii, religii sau rase aflate în contact.

Educaţia interculturală include în structura sa (Ciolan, L., 2000) mai multe dimensiuni intercorelate: mişcarea interculturală, curriculumul intercultural, procesul instructiv-formativ de tip intercultural şi nu în ultimul rând, angajamentul intercultural. Mişcarea interculturală este concentrată pe asigurarea egalităţii şanselor educaţionale şi pe echitatea între diversele grupuri socio-culturale, urmărindu-se încorporarea şi valorificarea prin educaţie a diversităţii culturale existente, fără ca aceasta să însemne diminuarea atenţiei acordate culturii majoritare

sau coborârea standardelor de excelenţă academică ale şcolii ca instituţie. Angajamentul intercultural urmăreşte transpunerea constantă a filosofiei interculturale în comportament intercultural efectiv. Simpla cunoaştere a principiilor interculturalismului şi a reglementărilor legale în vigoare, deşi importante, nu sunt suficiente pentru a asigura manifestarea unor raporturi şi relaţii corecte între majoritate şi comunităţile culturale, etnice, religioase sau rasiale minoritare. Datorită acestui fapt, educaţia interculturală este chemată să asigure angajarea progresivă şi sistematică a elevilor în activităţi practice concrete de valorizare adecvată a diferenţelor culturale existente la nivelul societăţii respective (Stan, C., 2014).

În condiţiile unor schimbări frecvente consonante cu explozia circulaţiei informaţionale şi umane, a multiplicării contactelor şi diminuării barierelor frontaliere, problema identităţii culturale este complexă şi presupune o rezolvarea consensuală, un mod de convieţuire într-o pluralitate a culturilor. Consonant cu calitate de membrii ai Uniunii Europene vom înţelege prin interculturalism un instrument potrivit şi necesar pentru ameliorarea egalizării şanselor, a inserţiei optimale a diferitelor populaţii şi consolidarea democraţiei**.**

Este cunoscut faptul că, de-a lungul evo1uţiei sale istorice, orice cultură în timp ce pierde unele trăsături câştigă altele noi. Astfel, păstrarea identităţii se traduce prin controlul evoluţiilor diverselor culturi pe direcţia convergenţei şi a convieţuiri interculturale, fără riscul asimilării unei culturi de către o alta. Evaluările şi aprecierile membrilor unei comunităţi cu privire la trăsăturile şi particularităţile sale definitorii poartă numele de autostereotip (Cucoş, C., 2005). De asemenea, se impune crearea unor instituţii compatibile folosind elementele tradiţionale specifice fiecărei culturi. De altfel, istoria a demonstrat că în ciuda faptului că suntem diferiţi pe plan cultural, lingvistic, gastronomic, putem colabora eficient. Astfel, pluralismul cultural european se dovedeşte a fi produsul unei istorii lungi şi continue, care a implicat atât compromis şi toleranţă, coexistenţă, dar şi şansa afirmării propriilor identităţii.

În societatea contemporană asistăm la definirea unui pluralismul în spaţiul public, ceea ce conferă fiecărui individ posibilitatea manifestării libere şi neîncorsetate a identităţii proprii culturale, religioase, de cetăţean responsabil şi conştient de diferenţele de ordin social, cultural, religios înregistrate, marcat de ideea că dialogului intercultural trebuie să primeze în toate contextele. Un rol important în promovarea ideii că diversitatea, indiferent de natura sa etnică, rasială sau religioasă, reprezintă un câştig spiritual important pentru orice societate, îl deţine educaţia interculturală. De aceea, educaţia interculturală constituie o opţiune ideologică în cadrul societăţilor democratice şi vizează pregătirea viitorilor cetăţeni în aşa fel, încât, ei să-şi asume responsabilităţi, să deţină competenţe decizionale şi acţionale în contextele multiplicării sistemelor de valori.

Prin urmare, procesul educativ şi cultural se impune a fi unul deschis, flexibil şi transparent nu numai înspre valorile naţionale, ci şi spre cele internaţionale. Cade în sarcina şcolii de azi formarea la elevi a unei conştiinţe europene, a unor atitudini şi aspiraţii către o democraţie reală şi autentică, marcată de respectarea drepturilor omului, justiţie socială, echilibrul ecologic, toleranţa şi pace.

Informaţia culturală reprezintă averea de nepreţuit a unui popor. Consecinţele sale, respectiv forţa sa spirituală, unitatea naţională, capacitatea intelectuală, echilibrul şi tăria de caracter se pot manifesta numai în măsura în care informaţia culturală ajunge la marele public, şi aceasta nu oricum, ci într-o formă eficientă, permisivă interpretărilor, asimilării şi

retransmiterii sale (Manea, 2008, p. 23.). De aici şi nevoia utilizării de strategii inovative în practica educaţională, menite a susţine transmiterea informaţiei culturale într-o formă atractivă, care să genereze emoţie şi interes pentru noi acumulări.

BIBLIOGRAFIE:

Ciolan, L., (2000), *Paşi către şcoala interculturală,* Editura Corint, Bucureşti

Cucoş, C., (2005), *Educaţia interculturală*, Editura Polirom, Iaşi,

http://www.constantincucos.ro/tag/interculturalitate

Manea A., D., coord., (2008),*Tradiţii şi valori culturale româneşti*, Editura Eikon, Cluj-Napoca

Manea A.,D, Stan N.,C.,(2011), *Education and inter-culturalism within Romanian social field*, Fachportal Paedagogik, Educaţia 21, Colecţia Ştiinţele Educaţiei, pp.1-12, Nr.9

Stan N.,C., (2014), *Afirmarea identităţii prin intermediul educaţiei interculturale în contextul societăţii contemporane, vol.* Globalization and Intercultural Dialogue. Multidisciplinary Perspectives, Editura Arhipelag XXI, Târgu-Mureş

Stan N.,C., (2011), *Intercultural education challenges at the level of teachers` initial trening,* Fachportal Paedagogik, Educaţia 21, Colecţia Ştiinţele Educaţiei, Nr.9

http://biblioteca.regielive.ro/referate/stiintele-comunicarii/multiculturalism-probleme-si-solutii-in-societatea-contemporana-206094.html

http://www.scribd.com/doc/85157203/Multiculturalism

http://www.e-referate.ro/referate/Perceptii_asupra_multiculturalismului2010-07-13.html

THE PARADIGMATIC DIMENSION OF PERSONALITY

Gheorghe Florescu, Assist. Prof., PhD, University of Craiova

Abstract: The present study suggests the listing of the following perspectives upon personality: the extent to which the individual subject is a philosophical research topic, particularly scientific; the posibility of formulating the human paradigm through the personality concept using the complexity paradigm; the speech type upon paradigm personality called onto-epistemological.

Keywords: personality, personality paradigm, complexity paradigm, onto-epistemological speech.

Personalitatea este unul din acele concepte care par familiare cunoaşterii noastre atâta timp cât nu începem să-l descriem şi să-l definim, întrucât (pe urma observaţiei augustiniene despre timp) este imanentă existenţei umane individuale. Atunci când este însă supus cercetării ştiinţifice şi meditaţiei filosofice conceptul de personalitate se dovedeşte a fi sursa unor mari dificultăţi de ordin teoretic şi practic. Dificultăţile de ordin teoretic sunt relevate de polisemnatismul termenului, încât nicio ştiinţă (nici psihologia din moment ce s-a impus desprinderea din ea a unei discipline specializate dedicate personalităţii, personologia)nu oferă o definiţie satisfăcătoare, iar dificultăţile de ordin pragmatic provin din faptul că, deşi personalitatea focalizează cercetarea disciplinară, pluri- şi inter-disciplinară, dimensiunea ei acţională este nepredictibilă. Oricâte analize comportamentale au fost realizate, oricâte modele ale structurii şi dinamicii personalităţii au fost propuse pentru a releva impactul său la nivel individual şi social nu au putut fi obţinute scheme acţionale eficient generalizate. Lipsită de dimensiunea predictibilităţii personalitatea obligă ştiinţele care o cercetează să-şi regândească propriul lor statut (în sensul unui tip specific de raţionalitate a ştiinţelor umanului, de care amintea R. Rorty). Nici măcar unicitatea şi irepetabilitatea fiinţei umane nu este satisfăcătoare pentru singularizarea semantică a conceptului, dimpotrivă creează dificultăţi suplimentare; singularizare semantică, la propriu ar însemna să aplicăm fiecărei fiinţe umane individuale propriul concept de personalitate

Din perspectivă logico-filosofică personalitatea este o ”aporie ” a subiectivităţii; prin determinările unicităţii sale personalitatea, ca referenţial al existenţei umane, este conceptualizabilă ”concret” şi abstract în acelaşi timp. Omul – concret – real – viu nu poate fi conceptualizat decât prin ceea ce se numeşte concept concret (existenţial), contradicţia lui interioară (dată de ”concretul conceptualizabil”), fiind în fond expresia contradictoriei sale existenţe trăite şi gândite individual. ”Conceptualizată abstract” şi dobândind valenţe instrumentale pentru cunoaştere, la nivelul ştiinţelor omului, personalitatea devine un instrument de fărâmiţare a individualităţii (câte personalităţi, atîtea voinţe, atâtea concepţii, atâtea acţiuni), ori de manipulare a omului (prin impunerea unor raporturi de subordonare între oameni).

O primă constatare a demersului nostru este că personalitatea este mai mult decât un obiect de cercetare al ştiinţei, că statutul ei ontic solicită meditaţia dincolo de discursul ştiinţific, adică reflexia filosofică, implicând filosofia subiectului. De aceea relevăm câteva puncte de vedere referitoare la conceptele de subiect, subiectivitate, intersubiectivitate, de la anticul antropocentrism la nihilismul nietzschean şi la perspectiva ontologiei hermeneutice a

limbajului, prin care de fapt nu se renunţă la subiect, ci este re-interpretat(„fiinţa care este înţeleasă este limbaj"). Cercetarea ontologiei ca limbaj conduce la referentul existenţial (intern sau extern), care in viata de selecţie a individului se manifestă ca un Ego. Un Ego, luat în calitate de fiinţă care îşi dă propriul temei de existenţă şi se autoconstituie ca atare este un concept important pentru metafizica subiectivităţii, chiar dacă a fost argumentat pertinent că nu există o metafizica a subiectului individual. Subiectul individual este cercetat de ştiinţele particulare, este obiectul altor discipline ale spiritului, dar el nu poate fi sustras reflecţiei filosofice, metafizice, în măsura în care ego-ul nu aparţine în primul rând lumii sensibile (în care se manifestă), ci lumii inteligibile (unde îşi are locul prin natura sa cugetătoare). Subiectul individual deschide însă calea spre subiectivitatea metafizică, într-un mod contradictoriu: pentru a fi subiectivitate trebuie să vizeze eu-l, iar pentru a fi metafizică trebuie depăşit individul concret, determinările sale particulare. Încercarea sa de a delimita conceptual fiinţa subiectivă prin argumente meditative din perspectiva individului atentează asupra însuşi conceptului de metafizică. De aceea planurile metafizicii şi ştiinţelor sunt şi trebuie să rămână distincte, dar nu „rupte" cu totul unul de celalalt; pentru că universalul metafizicii se „construieşte" subiectiv, în sensul eu-lui gânditor care se extrage pe sine din totalitatea subiecţilor numai pe măsură ce ei ajung la conştiinţa unui principiu metafizic imanent: actul prin care gândirea se reprezintă pe sine ca gândire (implicând deopotrivă ego-ul filozofic si eu-l individual). Tocmai de aceea am urmărit a le pune în lumina reciprocă prin co-raportul eu metafizic şi eu psihologic, care reorientează subiectivitatea metafizică spre inter-subiectivitatea metafizică.

Cercetarea ego-ului metafizic a impus preluarea teoriei „intereselor originare ale eu-lui" (C. Haranguş), care este luat ca Eu legat de individ, ca Eu existenţial, cu toate determinările existenţei acceptate de fenomenologie: temporalitate, istoricitate, neîmplinire, proiectualitate etc., orientând întreaga fiinţare a omului din perspectiva vieţii sale de relaţie. Inter-relaţionarea nu poate ignora rolul manifestărilor de ordin psihic, evidenţiat cu ajutorul conceptului de eu psihologic. Concluzia asupra cercetării eu-lui psihologic relevă că el este o realitate ontică de un tip deosebit, care nu poate fi explicata strict cu instrumentele pragmatice ale ştiinţei experimentale, (deşi este redat printr-un concept constitutiv al psihologiei). Nu poate fi însă nici exilat transcendental, sau în afara experimentelor subiectului, deşi prin vocaţia sa de „constituent", de întemeietor are vocaţie metafizică, sublimând umanul în eterogeneitatea manifestărilor sale cele mai concrete. Este necesară o construcţie şi o de-construcţie simultană a eu-lui, justificată de prevenirea situării ego-ului metafizic pe un piedestal de la înălţimea căruia oamenii –concreţi - vii nu se mai văd, dar şi a vulgarizării eu-lui psihologic, până la identificarea cu un simplu obiect terapeutic, în spatele căruia nu se mai zăreşte omul în integralitatea sa şi este greu de identificat eul care se afirmă în ceea ce psihologii (şi nu doar ei) numesc personalitate. Circumscrierea conceptului de eu are referenţial, totuşi omul, încât o filosofie a subiectului fără om nu e posibilă. Cercetarea subiectului nu poate fi lăsată nici în voia ontologiei, care-l situează într-o fluiditate conceptuală permanentă, nici a ştiinţelor particulare, care prin natura lor specializate unilateralizează inevitabil. Demersurile lor separate se reunesc însă într-un tip nou de discurs, onto-epistemologic, care să cuprindă integralitatea fiinţei, devenirii, gândirii, limbajului, discurs în cadrul căruia este conceptibilă şi filosofia subiectului. Descrierea ontologică a subiectivităţii îşi atinge limita sa şi atunci trebuie să treacă în orizontul explicativ, ceea ce este

semnalat de apariţia conceptelor care indică devenirea şi posibilitatea, cum ar fi timp şi proiect. Pentru Heidegger, spre exemplu, Dasein-ul apare în fiinţa sa ca si subiect, într-o lume în care este angajat ca subiect, acest caracter al Dasein-ului fiind inaccesibil antropologiei, ori ştiinţelor particulare. Deşi refuză ştiinţelor particulare orice contribuţie la constituirea ontologiei umanului, Heidegger procedează ca orice om de ştiinţă factuală: are ipoteza unui concept general (categorial) pentru care caută situaţii semnificative care să-l confirme în completitudinea lui. Presupoziţia specificităţii discursului filozofic este mai puternică şi Heidegger delimitează referentul discursului ontologic de cel al ştiinţelor particulare. Spre exemplu, în explicarea unor existenţiali ai Dasein - ului: sentimentul situaţiei, comprehensiune, discurs, intervin concepte care exprimă devenirea şi posibilitatea (comprehensiunea, din fenomen ontic, devine proiect la nivelul ontologic prin care Dasein-ul „este posibilităţile sale ca atare").

Reflecţia filosofică despre subiect conduce spre următoarea constatare: distingând în tipurile de cunoaştere asupra subiectivităţii (una de tipul analizei transcendentale, alta de tipul ştiinţei), vocaţia ontologiei umanului e de alt gen decât cea a ştiinţei, cu excepţia reperului obiectivităţii pe care nu-l părăseşte. Valoarea metodologică a acestui tip de discurs vizează deopotrivă vocaţia ontologiei şi vocaţia ştiinţelor, dar mai ales speranţa gândului că individul-uman-real-viu nu este în afara nici unuia dintre cele doua tipuri de cunoaştere. Reunirea într-un discurs onto-epistemologic cuprinde integralitatea Fiinţei, Devenirii, Gândirii, Limbajului (V. Frăteanu , 2002), ca „joc" al relaţiei dintre ele, al co-întemeierii reciproce. Filosofia reflexivităţii (ca filosofie a subiectului) nu poate să ignore prevalenţa fiinţei în relaţie cu orice altceva, relaţia fiind arché-ul prin care se instituie subiectul. Dacă ar fi să originăm subiectul, relaţia este poarta deschisa spre ceea ce am putea numi omul-arhetip, nu strict în sensul teoriei arhetipurilor platoniciene, ci al referenţialului pe care se tot construieşte si de-construieşte filosofia subiectului, concentrând şi disipând permanent Eu-l. De aceea este necesară relevarea unor relaţii tensionale ale umanului între nivelul arhetipal şi cel al afirmării persoanei. Astfel propunem ca „modele umane" omul neproblematic şi omul problematic, din a căror confruntare, pe de-o parte este transferat omul din orizontul sensibilului în cel al transcendentalului, iar pe de altă parte se constituie cadrul de reinstaurare a „erei individului" (A. Renaut), în care îşi găseşte locul conceptul de om-personalitate. În relevarea semnificaţiei celor două „modele umane" propuse este necesar să includem ca ipoteză meditativă ideea că nivelul arhetipal al umanului este o proiectare a interiorităţii celei mai concentrate, esenţiale, în exterioritatea cea mai cuprinzătoare, cosmologică, pentru care apelăm la relaţia principiului antropic cu principiul antropocentric, în baza concepţiei teleologice asupra umanului, dar şi a problematicii „observatorului" în structurarea micro-realităţii. Ca fiinţă teleologică, omul îşi construieşte un model al propriei existenţe în care să îţi afirme optim condiţia existenţială. Această tendinţă de optimizare este şi resursa fundamentală pentru depăşirea variabilităţii şi accidentalului şi regăsirea unor repere arhetipale. Modelul uman este, în fond, rezultatul unei pluralităţi de „modele" umane, elaborabile la nivel individual. Iar dacă din perspectiva individuală există un impuls natural spre antropocentrism, din perspectiva cosmologică, ipotezele şi rezultatele gândirii contemporane au reformulat însă şi ideea de centru, care poate fi oriunde. În consecinţă, antropocentrismul, din perspectiva „exteriorizării cosmologice", nu este respins, ci regândit. Onto-epistemologic centrul este gândit în strânsă legătură cu subiectul care construieşte modele, ale căror coordonate,

depăşind problema universului şi a vieţii, se centrează totuşi pe Om. Am putea spune că prin elaborarea principiului antropic, principiul antropocentric iese din slujba deopotrivă a antropologiei şi cosmologiei, fiind asimilat de epistemologie şi filosofia subiectivului. In ecuaţia existenţială structurată pe relaţia celor două principii nu poate să lipsească referenţialul: individul uman personalizat.

S-a afirmat că, în sensul său instrumental, conceptul de om este neoperaţional în filosofie şi de aceea a generat contradicţii plan antropologic, pe de o parte din dificultatea distingerii între cel ce determină (cel ce vrea să spună ceva despre om este el însuşi om), iar pe de altă parte din delimitarea perspectivei în care omul este definit nu doar ca obiect, separat de subiect (antropologiile particulare şi ştiinţele despre om), dar şi ca unitate a obiectului cu subiectul (antropologia filosofică). Kant însuşi sugerase că demersul explicativ asupra umanului este piatra de încercare a oricărei teorii filosofice, el însuşi pornind de la subiectul care gândeşte, este supus experienţei, dar circumscriind cerinţa de obiectivitate în cunoaştere. Umanismele au fost tot atâtea încercări de a expune cu argumente diferite, dar toate cu un discurs sistematic, aceeaşi premisă asimilată, a antropocentrismului, iar cartezianismul a exacerbat o „încremenire" a omului în teama de adevăr, încât conceptul de om devine irelevant. De aici şi succesul afirmaţiilor post-moderniste de tipul lui J.F. Lyotard care resping orice interpretare; orice perspectivă fiind posibilă dacă acceptăm că lipseşte un centru determinant. Omul, central sau periferic, este parte într-un întreg pe care îl re-produce pentru că-i este co-aparţinător. Întregul, în maxima generalitate şi abstractizare este Universul, în proxima limitare este umanitatea; omul este el însuşi o noţiune generală şi abstractă. Umanitatea şi omul. Care este genul şi care este specia, dacă le situăm în relaţia parte-întreg? Pentru că umanitatea este abstracţie fără generalitate, din moment ce este exprimată în conştiinţa fiecărui individ uman; la fel omul, nu este decât o abstracţie, dacă nu e suportat (nu are suport) de către/în fiecare persoană individuală. A vorbi despre fiinţă, om, umanitate, fără a lua în considerare persoana, în sens de individualitate, înseamnă a ignora datul existenţial. Înainte de orice interpretare filosofică, trebuie examinat ceea ce este într-adevăr dat, ceea ce apare în mod incontestabil în experienţă: înainte de orice teorie despre om, trebuie cercetat „fenomenul uman" (Teilhard de Chardin). Tema omului (sub aspect antropologic şi ca filosofie a subiectivităţii), concepând omul ca „fiinţă a spiritului", deschisă spre lume şi facticitate numeşte un principiu al fiinţării umane: persoana (Max Scheler). Conceptul dobândeşte concreteţe din perspectivă ştiinţifică (psihologică, sociologică, istorică), dar ca fiinţă a spiritului este liberă de lume, deschisă spre lume. Este o instituire a umanului între temporare certitudini şi permanente interogaţii. Distincţia între omul neproblematic şi omul problematic, are drept criteriu amploarea şi intensitatea nivelului interogativ în care se situează diferitele modele umane. Omul neproblematic l-am numit din perspectiva situaţiei în care întrebările şi răspunsurile sunt transferate fie transcendental, în orizontul religios, individul fiind astfel „absolvit" de esenţa sa autentic umană, din moment ce este în „stăpânirea" unei existenţe transcendentale, fie pentru că orizontul său existenţial îi apare ca integral raţionalizabil, încât posibile întrebări induc mereu optimismul unor posibile răspunsuri. Omul problematic, pus in scenă de existenţialismul lui Gabriel Marcel, dar situat pe alte coordonate de filosofia contemporană, îndeosebi de epistemologie, filosofia limbajului şi hermeneutică, îşi are rădăcinile în marile mutaţii teoretice referitoare la om, produse începând cu kantianismul, continuând cu filosofia lui Nietzsche şi accentuate în

„problematicul" secol al XX-lea. Cunoaşterea ştiinţifică din ultimul secol a fost atât de amplă şi implicaţiile sale în tehnologie, apoi în orizontul social-economic-politic-cultural atât de neaşteptate, încât omul adunat în modele (diferite, contradictorii, dar totuşi elaborate), s-a văzut „risipit în lucruri", nevoit să-şi caute şi să-şi redobândească o esenţă din ce în ce mai îndepărtată de el însuşi.

Relaţia între modelele umane este o expresie a tensiunii interne a existenţei transmise la nivelul subiectului uman. Într-o analiză de tip semiotic am spune că notele definitorii ale acestei tensiuni existenţiale sunt reflexe ale existenţei gândite şi obiectivate în semn, într-o lume în care omul nu se mai regăseşte pe sine tocmai din mulţimea semnelor în care se materializează existenţa lui. Omul tratat ca semn induce ideea că lumea poate fi numită umană, în măsura în care semnifică ceva. Este premisa necesară în studiul paradigmatic al umanului, fie în sensul metodei structurale şi a semioticii (de perspectivă de-subiectivizată), fie în sensul hermeneuticii (interpretarea experienţelor subiective ale semnului). Deci de-centrarea subiectivităţii este şi o tendinţă de psihologizare,în scopul recuperării orizontului axiologic şi gnoseologic în care se instituie umanul, resemnificând; universul semnului este universul persoanei şi invers. Mai mult, limbajul instituie omul ca subiect (E. Benveniste), iar „omul dialogal" (Cl. Hagege) este un om problematic. Limbajul devine formator de personalitate, „omul dialogal" se caută pe sine însuşi în cel care comunică şi în cel cu care comunică, pentru a se modela, acţiune care este în fond comportamentală. În semn, în limbaj, omul caută o certitudine metodologică, între atâtea interogaţii tot mai acutizate. Sunt acele interogaţii care provin din slăbirea principiului antropocentrist, a tezei omului raţional şi din dislocările concepţiei despre om (Em. Mounier), a pledoariei pentru redobândirea fiinţării umane (M. Heidegger), a naturii umane ca „paradigmă pierduta" (E. Morin), a unei epistemologii „fără subiect cunoscător" (K. Popper) etc., încât problema omului devine însuşi omul din ce în ce mai problematic. Un astfel de om-viu-real-cugetator nu este „risipit" în lucruri, ci se regăseşte pe sine, prin spirit şi cultură, ca persoană , noţiune care re-uneşte categorial natura umană, fără să izoleze omul de individualizarea sa unică şi originală. De la persoană , căutând unitatea în diversitate şi diversitatea în unicitate, se ajunge inevitabil la personalitate , noţiune supralicitată de psihologie şi sociologie, după cum mult timp a fost percepută difuz într-un speculativism metafizico-teoretic.

Ipoteza paradigmei personalităţii, este rezultatul unei construcţii onto-epistemologice, pornind de la situaţia specială a ştiinţelor omului de a depinde de om atât ca subiect, cât şi ca obiect, obiectul ştiinţelor omului fiind subiectul uman. Această situaţie specială din punct de vedere epistemologic implică şi dificultăţi de ordin etic, în planul unei dimensiuni specifice ştiinţei, cea experimentală. Dar rezultatele obţinute în elaborarea unor modele logico-matematice şi a măsurătorilor specifice, prin care se relevă continuitatea-discontinuitatea în ştiinţele umanului au condus la ipoteza extinderii conceptului de paradigmă în funcţie de particularităţile acestor ştiinţe (E. Morin). Între ştiinţele omului psihologia oferă material interpretativ şi solicită sprijin teoretico-filosofic pentru descifrarea paradigmatică a obiectului său de cercetare, care este persoana umana în manifestările ei complexe, în calitate de personalitate. Analizând conceptele epistemologice de paradigmă şi paradigmatic am întâmpinat dificultăţi în extinderea lor la disciplinele socio-umane. Aceste constrângeri s-au manifestat atât dinspre filosofie, întrucât ea nu vizează o distincţie analitică a umanului în raport cu ne-umanul, sau a-umanului, cât ăi dinspre specificul teoriei paradigmei elaborată de

Th. Kuhn. Sensurile şi extinderile conceptului de paradigmă la nivelul umanului sugerate de Th. Kuhn însuşi au fost dezvoltate cu argumente din domeniul psihologiei, oferite mai ales de analizele epistemologice ale lui Jean Piaget, dar şi prin definirea unei paradigme a umanului dată de E. Morin. Elaborarea paradigmei complexităţii, al cărei nucleu teoretic este omul „fiinţa vie", operaţionalizează nivelul paradigmatic al ştiinţelor omului, completând pe „drum" propria construcţie a lui E. Morin. La o primă constatare ar părea că teoria sa nu vizează individul uman, ci specia, structurată biologic-antropologic prin creier. Individul este parte într-un sistem care se auto-construieşte ăi care, spre deosebire de sistemele artificiale, cu cât partea este mai degradabilă, sistemul e mai fiabil, apt de auto-corecţie, ceea ce ar părea să diminueze personalitatea ca semnificaţie antropologică. Numai că depăşind biologicul omul se angajează în propria sa reconstrucţie să depăşească paradigma cultura opusă naturii, cu un nou model uman-viu-real, aflat într-o complexificare existenţială continuă. Exemple şi argumente pot fi întâlnite în toate ştiinţele omului (dar şi în artă, religie etc.), dar mai sugestive le-am considerat pe cele oferite de o disciplină specifică umanului în cel mai înalt grad: psihologia, care a fost şi rămâne tributară filosofiei, fiind adesea relevate valenţele ei epistemologice (J. Piaget). Astfel de argumente se situează în zona caracterului paradigmatic al personalităţii şi comportamentului. Asimilarea unei astfel de paradigme de către discursul filosofic asupra subiectului trebuie să ia în considerare caracterul oarecum enigmatic al individului uman, conferit de itinerariul unic si irepetabil al existenţei sale. Între dificultăţile epistemologice una este majoră: o cercetare idiografică asupra unicităţii nu are caracter ştiinţific, deoarece nu are acces la legi universale, iar o cercetare nomotetică, vizând legea, abstractul, universalul, generalul, deşi poate reţine un număr mic de variabile măsurabile, pierde specificul umanului, individualitatea şi originalitatea. Formularea paradigmei personalităţii (marcată de constituirea personologiei) este o cale spre enigma complexităţii omului ca individ-unic-irepetabil, sarcină care nu poate fi lăsată în seama nici unei ştiinţe particulare.

S-a argumentat că filosofia însăşi nu se poate limita la om, devenind o antropologie izolată printr-un proiect uman suficient sieşi, cu atât mai mult la individul uman, care ar sechestra-o în concreteţea lui şi i-ar anula astfel vocaţia reflexivă şi interogativă. Dar nici nu putem ignora că meditând asupra temeiului şi principiului, filosofia cercetează o presupoziţie a gândirii, o realitate anterioară gândirii şi pe care/de la care se construieşte gândirea. Iar această realitate este omul. (Care om? Ce este omul?). Revenim, astfel, la kantiana „întrebare a întrebărilor", care aminteşte că meditaţia filosofică implică fundamental determinările umanului, iar prima şi cea mai la îndemână determinare este existenţa cotidiană a individului uman-viu-real, presupoziţie care, între altele, a condus la constituirea teoriilor personaliste (mai vechi si mai noi). Cercetarea evoluţiei personalismului de la înţelesul mai vechi, teist (Dumnezeu-persoană), ori persoana individuala (punct de pornire a teoriilor filosofice personaliste), la procesul de „post-modernizare", prin care sunt abordate cu precădere variabilele funcţionaliste ale persoanei (comportamentele precise de preferinţe şi aşteptare) dovedeşte acceptarea persoanei individuale ca termen al discursului filosofic actual, „chemând" după sine, cu necesitate şi conceptul de personalitate, ca o proiecţie personalistă asupra subiectului uman auto-formator.

Drept ilustrare a unei astfel de direcţii meditative ne-am oprit asupra unei încercări româneşti de elaborare filosofică a conceptului de personalitate, cea a lui Constantin

Rădulescu-Motru, teoria „personalismului energetic". În principal am identificat două argumente : apetenţa filosofică a conceptului său de personalitate, dovedită de construcţia sistemică şi actualitatea ideilor sale în gândirea contemporană, îndeosebi prin înrudirea cu perspectivele onto-epistemologice descrise de alţi doi gânditori români: Ştefan Lupaşcu şi Basarab Nicolescu."Personalismul energetic" este rezultatul unui studiu interdisciplinar (filosofic, psihologic, sociologic, fizico-chimic, biologic, pedagogic) asupra personalităţii, ca punere în valoare a energiilor specifice fiecărei persoane, cristalizate în jurul Eu-lui. Cuplul fundamental de concepte, eul şi personalitatea, depăşeşte cadrul psihologiei, pentru a exprima rafinarea şi condensarea energiei cosmice la nivelul individului uman, împlinirea sa energetică prin activitatea omului de vocaţie. Constantin Rădulescu-Motru se situează în filiaţia kantiană a conceptului de persoană (omul este o persoană şi persoana este scopul : valoarea sa este absolută), a creditului nelimitat acordat de filosofia lui Nietzsche persoanelor cu voinţă puternică, dar şi a energetismului, cu ajutorul căruia descrie persoana ca o unitate de actualizare, spre care se orientează toată desfăşurarea energiei din natură. Conceptul de personalitate este luat în înţelesul de „om ca fiinţă înzestrată cu conştiinţă" şi de aceea s-a spus despre „personalismul energetic" că este o teorie a personalităţii predominant psihologică şi psihosocială. Dar Constantin Rădulescu-Motru, preocupat de unitatea ştiinţei şi a lumii, pune în relaţie complexă conştiinţa şi personalitatea, construcţia personalităţii fiind forma cea mai expresivă de instituire a umanului. O axiomă a „personalismului energetic" este : orice personalitate este o individualitate, individualitatea fiind însăşi structura intimă, conservată în fiinţa umană, ceea ce singularizează şi îi conferă eu-l. Începutul construcţiei eului este datorat aptitudinii de a anticipa cercul reacţiilor sufleteşti; din posibilitatea anticipaţiei rezultă posibilitatea personalităţii. Numai că anticiparea este specific umană şi este o explicare a extinderii caracterului teleologic al fiinţei umane la univers, conferindu-i o „ordine personalista"; direcţia evoluţiei prin care trece universul anticipează producerea personalităţii, încât personalitatea apare ca produs necesar al evoluţiei universale.

Constantin Rădulescu-Motru, relevând ideea că personalitatea se produce sub controlul eului, realizează o fenomenologie a eului : eul mistic, eul anarhic, eul proteic, eul cristalizator etc., până la eul reprezentat drept conştiinţa de sine, anticipaţie subiectivă care „cheamă la viaţă personalitatea". Eul, în calitate de conştiinţă anticipatoare îşi impune această condiţie asupra personalităţii prin activitate (munca), încât energetismul personalităţii se construieşte într-un ideal de personalitate : personalitatea profesionistului instituită în orizontul omului de vocaţie. Centrând teoria sa pe conceptul de personalitate, Constantin Rădulescu-Motru a fost considerat uneori mai degrabă psiholog decât filosof (E. Speranţia). Dar lucrarea Timp si destin (1940) consacră filosofic problema personalităţii, punând problema subiectivităţii care perspectivă meditativă pentru definirea acesteia şi dezvoltând ideea timpului trăit care angajează individul uman drept speranţă şi destin.Ca fapt subiectiv, timpul trăit generează interogaţia fundamentală: poate omul să-şi făurească destinul, să-şi auto-construiască personalitatea, adică să-şi raţionalizeze timpul trăit? Un posibil răspuns este de ordinul pragmatismului fiinţei umane, ca acţiune de organizare a posibilităţii sufleteşti, nu de către omul comun, ci de către omul de vocaţie. Astfel, teoria despre personalitate este redimensionată filosofic, fiind întemeiată ontic (prin raţionalizarea timpului trăit) şi atitudinal-valoric (destinul omului de vocaţie).

Analizând teoria despre personalitate a lui Constantin Rădulescu-Motru, am asociat întemeierea ei energetică la ideile lui Ştefan Lupaşcu despre temeiul energetic al sistemelor dinamice din univers, din moment ce pentru autorul „personalismului energetic" întregul univers poate fi cercetat numai dacă este studiată persoana, căci universul este energie, iar împlinirea sa este energetică prin activitatea omului de vocaţie (a personalităţii). După Ştefan Lupaşcu, sistemele dinamice se manifestă în Univers prin două tendinţe contrare: una, acţionând în direcţia omogenizării, a identităţii, a noncontradicţiei, cealaltă a eterogeneizării , a diversificării, a nonidentităţii. Întreaga multiplicitate a realului este derivată de la trei termeni logici: între eterogenitate, specifică materiei vii, omogenitate, specifică nivelului macro-fizic, există o stare intermediară, o semiactualizare şi semipotenializare (starea T sau tertul inclus), căreia îi corespunde lumea microfizică şi psihismul, ca un argument că universul psihic se constituie într-o a treia materie. Este o „ortodialectică" triontică în care ipoteza subiectului funcţionează fieşsi numai din perspectiva implicării comportamentale ca „observator" în cunoaştere.

Astfel de întemeieri energetice conferă personalităţii caracteristici psiho-cibernetice (şi „matematizabile"), care induc o abordare contemporană a problematicii persoanei şi personalităţii din perspectiva paradigmei complexităţii (E. Morin). Elaborând propriul concept de paradigmă, gânditorul francez este preocupat de integrarea umanului, a subiectului uman-viu-real, pentru că o paradigmă a complexităţii se impune, dar nu se poate institui decât printr-o adevărată revoluţie a complexului uman care să restructureze conştiinţa. Iar fără restructurarea conştiinţei nu poate fi pusă în ecuaţie revoluţia complexului uman: cea de a patra naştere a umanităţii. Paradigma complexităţii este, în fond, un elogiu al omului ca nucleul generativ şi, în acelaşi timp, produs al hipercomplexităţii, pe care speră să o asimileze conştient, tocmai pentru că el este apt de complexitatea complexităţii. Omul creează lumea în măsura în care se creează pe sine şi, invers, o distruge în măsura în care se distruge pe sine.

Dacă energetismul lui Constantin Rădulescu-Motru este departe de a se înscrie într-o viziune a hipercomplexităţii, fiind mai mult o intuiţie asupra unei arhitectonici onto-epistemologice, prin care răzbate afirmarea şi regăsirea de sine a fiinţei umane individuale, sintetizate în personalitatea sa (împlinire finală a energiei universale), teoriei lui E. Morin îi lipseşte tocmai integrarea personalităţii în teoria hipercomplexităţii, deşi revine ca un leit-motiv, pe tot traseul construcţiei sale, premisa individului-uman-real-viu. Dar ceea ce sugerează E. Morin fără sa formuleze explicit, este că o comunicare ontică de tipul natură-viaţă-uman-noologic este traductibilă în termenii cosmos-individ-persoană-personalitate. Prin conceptul său de paradigmă e posibilă exprimarea integralităţii fiinţării umane prin personalitate. Constituirea personologiei, ca disciplină ştiinţifică distinctă, dovedeşte tocmai insuficienţele explicative ale unei singure discipline ştiinţifice, dar şi străduinţa de a oferi într-o structură conceptuală unitară simbioza dintre general-uman şi individual-concret. Conceptul de personalitate împlineşte demersul explicativ al umanului integrat într-o „buclă recursivă" a întemeierii sale metafizice şi expandare existenţial-concretă a acestor temeiuri, în bogăţia faptelor de viaţă, fără de care nu ar fi posibile nici interogaţiile cele mai simple şi nevinovate. Între eul metafizic şi eul psihologic discursul nu este liniar, ci într-o recursivitate care împinge fiinţa spre afirmare într-un orizont existenţial concret, din care nu poate lipsi tocmai forma de manifestare a acestei afirmări: personalitatea. Teoriile despre personalitate nu au caracterul „pur" al ştiinţei, pentru că nu se construiesc doar în cadrul axiologic dat, ci presupun judecăţi

de valoare şi de aceea ne întrebăm dacă teoria personalităţii trebuie reorganizată căutând principii unice şi, în ultima consecinţă, o definiţie unică, sau stă sub semnul unei paradigme deschise, de tipul complexităţii în care unicitatea şi irepetabilitatea nu înseamnă izolare şi statism, ci re-producere a procesului prin care este mereu creat unicul si irepetabilul?

Daca personalitatea instituie paradigmatic umanul, nucleul ei fiind comportamentul care, tratat prin vechea paradigmă disjunctivă a subiectului/obiectului; natura/cultura; filosofie-cercetarea reflexivă/ştiinţa-cercetarea obiectivă se limitează la explicaţiile ştiinţelor particulare (ale psihologiei în primul rând) ea este expusă riscului reducţionismului psihologist. Cercetând comportamentul însă din perspectiva paradigmei complexităţii, apare dimensiunea aptă de întemeiere a umanului pe care o conţine personalitatea, care nu mai funcţionează doar ca expresie a individului uman concret, ci drept modalitate de fiinţare a unei situaţii holomerice (în limbajul lui C. Noica). În sens extins comportamentul este al întregii existenţe, din moment ce, spre exemplu, la nivel microfizic dinamica interioara este în raport de „observator", deci în funcţie de comportamentul subiectului cunoscător. Subiectul cunoscător „lasă urme" în obiectul cunoaşterii sale, care „reacţionează" la acest tip de comportament. Fără a „glisa", nici în sens hilozoist, nici ca „micro-fizicalizare" a psihicului uman, raporturile complexe dintre observator şi lumea micro-particulelor au permis unificări paradigmatice, de tipul „ortodialecticii triontice" (St. Lupascu), sau re-gândire a existenţei umane din perspectiva principiului antropic. Comportamentul la nivelul umanului este, într-un sens, reificat (adevărat, probabilist), iar omul este o existenţă între altele, fie ea şi conştientă. De aceea, ocolind omul şi problematica lui, se ajunge tot la om pentru că în căutarea obsesivă a unităţii pe orice cale, omul integrat naturii şi natura integrată omului constituie în acelaşi timp premisa şi concluzia prezentei cercetări. Exemplificând printr-un anume tip de comportament (economic) am putea releva, holografic, reperele explicative general valabile pentru ansamblul comportamentului uman, care ţin de prezervarea şi optimizarea valorilor de supravieţuire ale omului. Modelul economic al comportamentului uman trimite la modelul său socio-biologic, înăat determinările naturii umane nu pot fi decât auto-determinări hipercomplexe, în sensul explicaţiei lui E. Morin, care plecând de la socio-biologie, se „ridică" la specificitatea noeticului, pătrunzând în profunzimile celei mai importante aptitudini a biologicului („creierului"), aceea de a se „personaliza" în fiinţa gânditoare, aptă la rândul său de un unic „dans existenţial". Acest „dans" îl realizează fiecare individ-uman-concret-viu, în mod unic şi irepetabil, într-o teleologie a „înfăşurării" speciei în individ şi a individului în specie, pentru a se „desfăşura" în manifestările personalităţii. O formă de „dans existenţial" este şi comportamentul care, ca variabila edificatoare a chintesenţei naturii umane – personalitatea, este o cale de pătrundere în hipercomplexitate şi, astfel, o depăşire a vechii disjuncţii natura/cultura, paradigmă cu consecinţe nefaste asupra înseşi valorilor umane de supravieţuire.

A gândi despre personalitate şi comportament nu este reducţionism decât în măsura limitării la anumite însuşiri (parametrii proprii ştiinţelor particulare), sau la definirea unei monade a umanului (pe care personalismul şi filosofia subiectului au cercetat-o îndelung). A gândi însă personalitatea ca paradigmă a umanului este o cale prin care salvăm conceptul din constrângerile ştiinţelor particulare (ale psihologiei, în primul rând) şi-l retraducem în limbajul nelimitativ al filosofiei. Extinderea sa imediată, vizibilă este dată de implicarea sa „comportamentală" în formele particulare ale spiritului şi relevarea sa prin arhetipurile

culturale ale unei epoci. Extinderea sa generalizată este dată de regăsirea ca generator de hipercomplexitate şi rezonator al complexităţii, relaţie multivalentă care se manifestă, se exteriorizează, dar este oarecum invizibilă, dacă nu s-ar regăsi ca paradigmă – paradigma personalităţii.

Daca formulăm ipoteza unei paradigme a personalităţii este că prin ea construcţia teoretico-filosofică poate să articuleze holografic Totul existenţial. Este o gândire asupra personalităţii, dar mai ales o gândire înăuntrul personalităţii, care poartă amprenta personalităţii. Ceea ce este înăuntru provine şi din afară şi se proiectează pe Sine în exteriorul pe care aspiră să-l explice, căutandu-se pe Sine. De aceea meditaţia asupra lumii poate să înceapă de fapt cu Sinele cel mai „vizibil", personalitatea.

Premisă a cunoaşterii, dar şi mod de afirmare a subiectului uman, personalitatea are nu doar rolul de paradigmă a instituirii umanului, ci şi de reper paradigmatic al existenţei în întregul ei.

BIBLIOGRAFIE:

Baumer, Fr.L., , (1977); Modern European Thought. Continuity and Change in Ideas, 1600-1950, Macmillan Publishing Co. Inc. New York Collier Macmillan Publishers, London

Bergson, H., (1921) Matiere et memoire. Essai sur la relation du corps a l'esprit, Ed. F. Alcon, Paris,;

Becker, G.S., (1994) Comportamentul uman, o abordare economică, Ed. ALL, Bucureşti,;

Dufrenne, M. (1972), La personalite de base - Un concept sociologique, P.U.F., Paris,;

Frăteanu, V., (2002), Tratat de metafizică, Editura Dacia, Cluj-Napoca

Fromm, E., (1968)L'homme por lui meme, Ed. Sociales, Paris,;

Hagege, Cl., (1981) L'homme de paroles. Contribution lingvistique aux sciences humaines, Librairie Artheme Fayard, Paris,;

Haranguş, C., (1996), Filosofia subiectului, Eitura Delabistra, Timişoara

Heidegger, M., (1964) L'etre et le temps, , Ed. Galimard, Paris, , (ed. rom. Fiinţă şi timp; Editura Humanitas, Bucuureşti, 1994);

Kuhn,Th, S., (1976),Structura revoluţiilor ştiinţifice,Ed,Ştiinţifică şi Enciklopedică, Bucureşti

Mounier, Emm., (1962)Le personalisme, P.U.F., Paris,;

Morin, E., (1973)Le paradigme perdu: la nature humaine, Ed. du Seuil, Paris, (ed. rom. Paradigma pierdută: natura umană, Editura Universităţii "Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 1999);

Morin, E. (1986;),La Methode, III. La Connaisance de la Connaisance, Ed. u Seuil,

Morin, E., (1991)La Methode, IV. Les Idees . Leur habitat, leur vie, leur moeur, leur organization, Ed. du Seuil,;

Nicolescu, B., (1985) Nous, la particule et le monde, Le Mail, Diffusion Payot, Paris, (trad. rom., Noi, particula [i lumea, Editura Polirom, Ia[i, 2002);

Odobleja, Şt., (1982) Psychologie consonantiste, (vol. I, 1938; vol.II, 1939), Librairie Maloine, Paris (trad. rom., Psihologia consonantistă, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti,;

Radulescu-Motru, C., (1974) Personalismul energetic şi alte scrieri, Editura Eminescu, Bucureşti,;

IS MOTIVATION A KEY FACTOR IN THE INTERCULTURAL APPROACH?

Elena Savu, Assist. Prof., PhD, Technical University of Bucharest

Abstract: The paper will present part of a research study done on teaching English as a foreign language in technical universities. The research was intended to investigate the assumption that an intercultural approach in FL teaching and learning can have important motivational resources for both students and teachers. However, the current paper will focus on the 'intercultural' variables that can increase the students' motivation for learning English as a foreign language. After presenting the findings of the study, the conclusions will be discussed and insights for the teaching practice are going to be outlined.

Keywords: Motivation, foreign language learning, intercultural approach

Introduction

The current paper is based on the assumption that the integration of an 'intercultural' dimension into the teaching and learning of English as a foreign language can contribute to an increase in the students' motivation for studying the language in class. Such a hypothesis stems from various closely interconnected considerations such as:

- Language and culture cannot be separated. With the advent of the 'communicative' approach and the focus on learner-centred methods in foreign language instruction, the role of cultural norms in communication was definitely acknowledged (Pulverness, 2000). More and more studies in the field literature argued for an essential relation between culture and language (e.g. Byram, 1989,1994, 1997; Kramsch, 1988, 1993, 2001) stating that culture and language are the inseparable parts of one whole, and therefore, language cannot be taught or learnt without properly considering its cultural load.

- Learning of a foreign language (FL) triggers, to a certain extent, a process of acculturation. Similar to enculturation[1], the process of 'acculturation' in the FL class depends on the students not only learning a new language but also learning a new culture – the culture of the language they are studying.

Acculturation should not be regarded as assimilation, but as a process of gradual adaptation to the target culture without giving up one's first culture and identity.

- The pedagogic approach of the link between language and 'culture' meets the individual's need for achievement and affiliation[2] since it addresses both the individual's intellect, i.e. forming the ability to deal with another culture through cognitive learning and developing critical and analytical thinking skills – and his personal emotions, feelings, i.e. affective learning.

There are researchers like Kitao (1991) who openly claim that cultural teaching and learning can raise the students' motivation towards learning because students can discover

[1] The process of learning one's own culture and language.

[2] In his book "The Achieving Society" (1961), McClelland articulated his model of human motivation. He contended that three dominant needs -for achievement, for power, and for affiliation- underpin human motivation.

that the target 'culture' provides a realistic reason for them to learn the target language. The texts and examples in the course books used in foreign language education are usually perceived by learners as unreal ones. By learning about the target language 'culture, students are more likely to establish a link between language forms with naturally occurring situations in another cultural space.

- Intercultural learning has a clear formative dimension since it fosters reflection, explanation and understanding of a foreign culture and of 'otherness', and thus broadens the world of the learners through a broad-based cultural transfer of values. The complex socio-cultural context of the 'global village' the contemporary world has become is pluralistic, dynamic and demanding on young people in terms of their personality and ability to function socially and professionally. This leads to the need for a formative education that should prepare them for the dialogue with the changing world of the third millennium in which 'multicultural' and 'intercultural' are key words.

Rationale for research

The global phenomenon of 'internationalization' and the individuals' expected adjustment to the new context – the intercultural network of communication across traditional borders and enhanced mobility – call for a broadened way of thinking and renewed practices in education. Foreign languages, particularly English as a lingua franca, become important landmarks in educational systems, with an impact on both learners and educators. At present, mastering a foreign language means that linguistic competence should be seconded by intercultural competence that ensures the learner's ability to gain faster and easier access to social and professional achievement. On the other hand, educators themselves need to acquire intercultural skills in order to be able to provide role models for their learners.

Against this very general background and considering that the motivation for learning is dependent on learning goals, i.e. ability to communicate successfully and efficiently, and is based on relatively stable psychological constructs such as interest-attitude and personal needs, e.g. performance and success, our research focused on the relationship between interculturality and motivation for learning Engish as a foreign language.

The starting point in choosing this line of research lies at the crossroads of two merging factors: the teacher as a person and the teacher as a practitioner. On the one hand, my personal experience lived during various cultural exchanges, the target language culture included, made me aware of the fact that the mere knowledge of the English language vocabulary and grammar, without proper insights into the socio-cultural dimensions of how these are produced and handled, cannot provide one with the communicative competence necessary to function efficiently in an intercultural dialogue. On the other hand, my teaching practice had often revealed mismatches between the FL curriculum offered to our engineering learners and the demands made on them by the market economy and the current academic mobility of students. The sustainability of an educational programme depends on the way in which it meets the beneficiaries' expectations and learning requirements. The acquisition of a 'communicative' competence is the primary objective of teaching and learning a foreign language, but this is not attainable unless all types of content, such as cognitive, affective and practical, are not harmoniously blended and translated into FL didactics that is updated to the human labour market and social functioning of the individual in a globalized world.

Starting from the assumption that the introduction of an intercultural approach into teaching the English language to tertiary technical level students can stimulate and enhance their motivation for learning through topics, strategies and final goals, the research presented focused on identifiable variables such as the students' perceptions, attitudes, beliefs and behaviours. More specifically, we investigated different motivational aspects, such as the students' motivation for learning English before and after the course, their current motivation in terms of personal and vocational expectations, stimuli and interests, desired competencies, motivation aroused by teaching materials, working formats, teachers as models or teacher-student relationships in the classroom.

Experimental

In this paper we are going to present only part of a wider research study on the technical higher education students' motivation for studying English as a foreign language. We have selected a few instances from the 'paired or matched samples' qualitative research done on a group of 84 students who experienced an intercultural dimension added to their English language learning. The 84 students, who were questioned before the course with an explicit intercultural element[3], are referred to as Group A. The same students are included in Group B after experiencing intercultural teaching and learning for one semester, i.e. 14 weeks. We used the instrument of paired samples to see whether there are any significant differences between the students' motivation before and after the introduction of the independent variable of 'intercultural approach in teaching/learning English'.

The 84 student-respondents came from the "Politehnica' University of Bucharest – first and second-year students learning English - sampled from four faculties: Computer Sciences, Power Engineering, Aerospace Engineering and Chemical Engineering. Participation in the study was voluntary. The students' ages ranged between 18 and 20, and most respondents were male (66%), a fact which is not very surprising given the profile of the university in which the research was done, i.e. engineering.

The research was based on a questionnaire in two similar versions: the first questionnaire (Q1) was administered at the end of the first semester (January 2013) so that all students participating in the study should have the experience of learning English in university, and the second questionnaire (Q2) was applied at the end of the academic year, in June 2013. The questionnaire contained 19 items; the questions in Q2 are similar to the ones in Q1 but they were adapted to reflect the perspective of the intercultural experience the participants went through during the second semester. The format and order of response options was preserved.

The next part of this paper presents some of the questions and the results obtained. The data were interpreted by means of statistical procedures.

Results and discussion

The question in Q2 given below matches the one in Q1[4] regarding the respondent's general experience of learning English as a foreign language.

[3] The course covered topics and tasks related to cross-cultural communication, verbal and non-verbal language, space, time, the concept of culture, silence, critical incidents.

[4] *What was the highest motivating factor for you in the study of academic English?*

►*What was the highest motivating factor for you in the study of English with an intercultural focus?*
(only one answer choice)

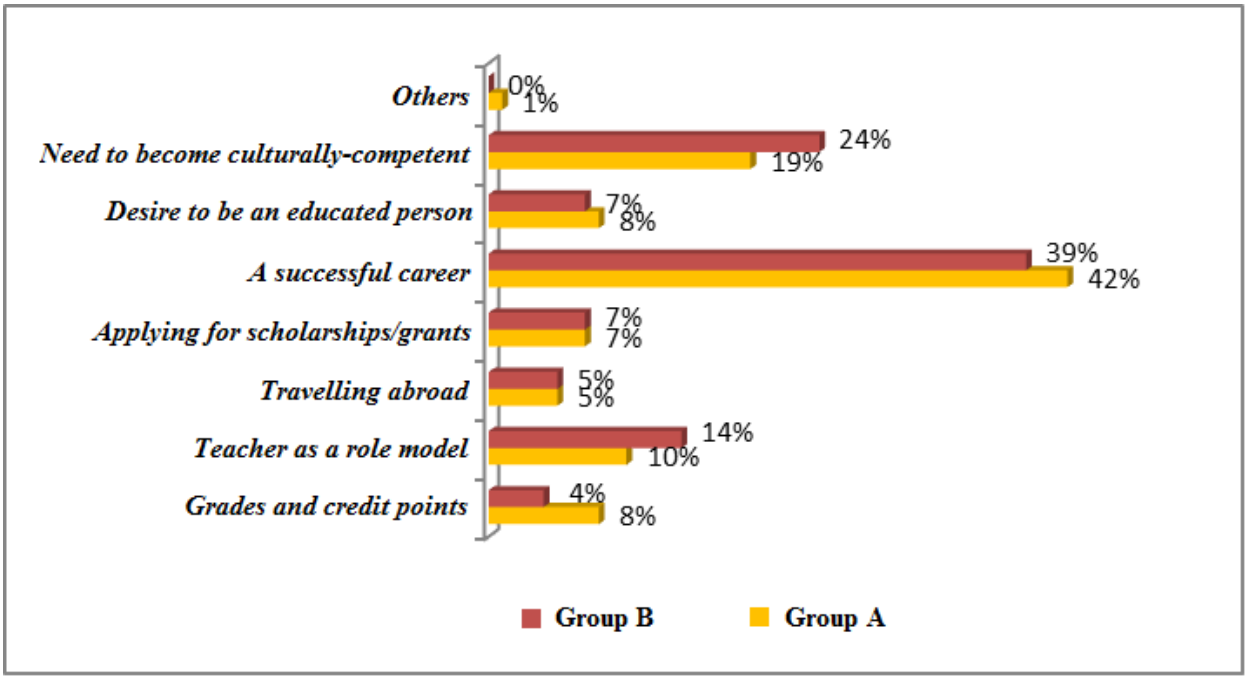


Fig. 1. *Motivation for learning the foreign language (per cent)*

The graph shows that there have been no statistically significant differences in the students' motivation for learning English (Wilcoxon test, p=0.845) post the intercultural experience. The results indicate a relative stability between Group A's and Group B's levels of motivation: the explicit cultural element did not operate major changes in motivation – 3 items, e.g. *travelling*, *scholarships* and *desire to be* an *educated person* retain the same scores, while the other response options record small fluctuations. This is natural because the students' learning goals have not changed from one semester to another, with or without an explicit cultural dimension. Although the results are not spectacular in terms of rise and fall, there are some interesting comments that could be made. For instance, the slight rise of 4% for '*teacher as a role model*' confirms the empirical statement that the teacher can be a factor of positive influence on the students' motivation for learning. Secondly, the reduction from 8% to 4% for '*grades*' is indicative of an increase in intrinsic motivation at the expense of the extrinsic one. This result can be correlated with the data obtained for '*need to become culturally competent'* (a rise of 6%). Cognitive motivation seems to have been stimulated by the introduction of a cultural element and the 'need for knowledge' is a stable motive for learning, as part of the individual's intrinsic motivation.

The option '*a successful career'* preserves the highest percentage and, in spite of its very small loss of 3% , implicitly includes the motivation for acquiring those communication competencies that meet the current demands of social and professional integration, the intercultural competence being the competence that caters for both.

In conclusion, we can say that the cultural element in learning English increases intrinsic motivation and preserves a positive attitude towards learning the foreign language.

The next 'matched sample' question in Q2 we are going to look at is

►*Which of these represented a powerful incentive for learning English with a cultural element?*[5] *(one choice only)*

Figure 2 clearly shows that the ranking of motivational incentives remains unchanged in the pre and post instances, the most important stimulus for learning being the *teacher-student relationship* which stays at the constant value of 31%. This is followed by the *teaching methodology* that sees a 2% climb after the intercultural experience. These results indicate that the teacher has an influence over the learners' motivation, an observation which correlates with the results obtained for other questions in the research. Also, there are minor positive increases for items which are relevant to elements associated with an intercultural context, such as *classroom atmosphere*, *working format* and *teacher's attitude.* Certainly, these differences are not statistically significant but they reveal ascending trends which were generated by the introduction of the variable of 'intercultural approach'.

The fall for the item of *teaching materials* could be explained by the use of photocopied material and absence of a traditional coursebook, while the drop for *flexible syllabus* finds its explanation in the fact that the intercultural syllabus was quite strict due to time constraints, i.e. a selected number of topics to be covered within a limit of time. The students might have perceived these as shortcomings to the experimental teaching/learning module and consequently their motivation went down.

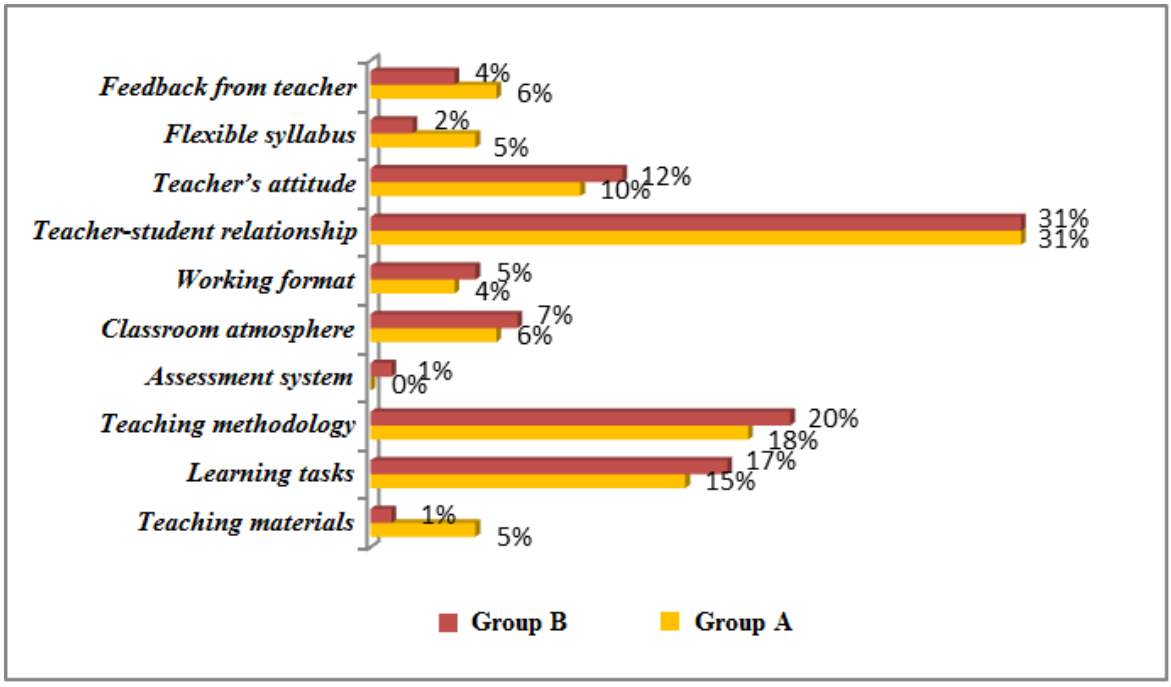


Fig.2. *The most important motive for learning English*

An interesting observation might be made on the item *feedback from teacher* which records a decreasing value from 6% to 4%. Although the rate went down, we consider it has a positive connotation: feedback is a piece of communication made through communication between two parties. The result may point to the fact that, during the intercultural module, there was more interaction and implicitly more feedback coming from students to other students, that is there was a trend towards more student-centredness.

The next question is the same in both the pre and post questionnaire:

[5] Q1: *Which of these represented a powerful incentive for learning academic English?*

►*Which of these features of the English language course you have just completed did you appreciate most? (one choice only)*

During the first semester the respondents did a course on English for Professional Communication which was followed by the experimental intercultural module during the second semester.

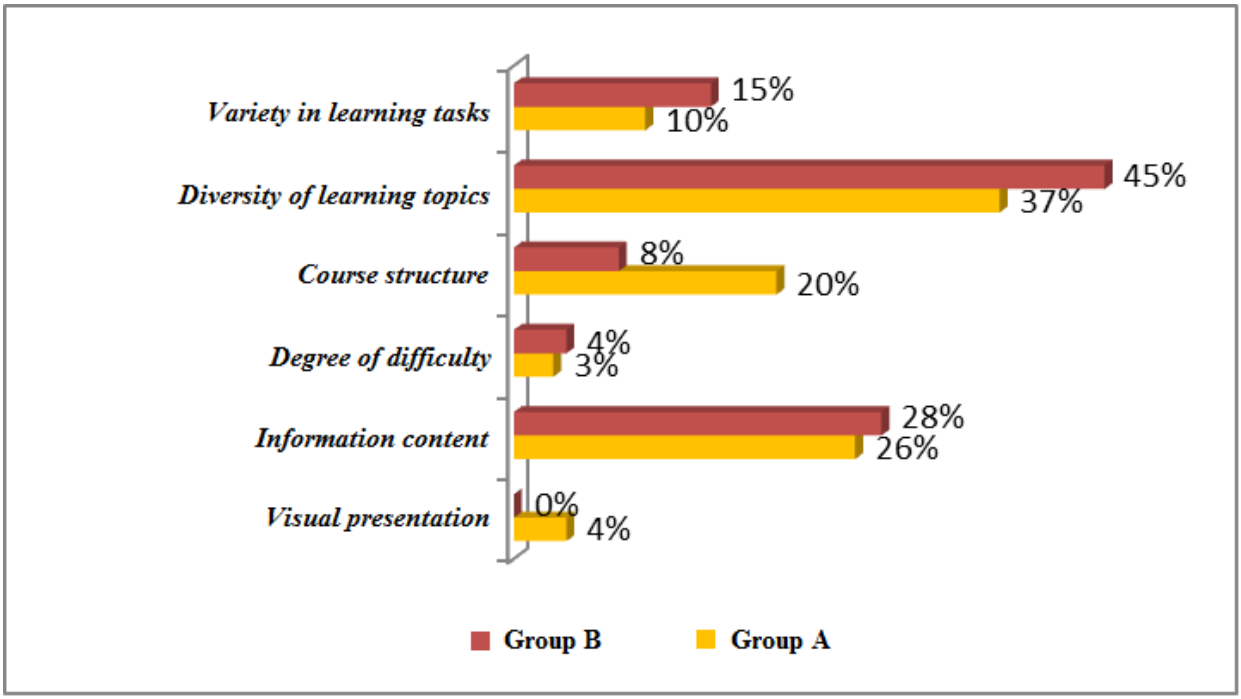


Fig.3. Features of the English language course

There are statistically significant differences regarding the appreciation given by the learners to the features of the English language courses (Wilcoxon test, p=0.004). We can observe a marked increase in the items *diversity of learning topics* and *variety in learning tasks* for the experimental module at the expense of *course structure* and *visual presentation*. It becomes obvious that the learners' cognitive motivation was stimulated by the explicit cultural element added to the language course. Good language learning tasks involve the judicious use of existing knowledge and represent an intellectual challenge in both content and processes for students. Diversity and variety prevent monotony and involve interaction, appeal to students' imagination and expand their interests. Thus, motivation for learning is enhanced by the fact that the learners are provided with a sense of achievement and enjoyment and their communicative and learning repertoires are likely to be developed.

Another question was

►*What have you learned more compared to what you knew before the course?*

Four response options were provided to the question in figure 4 and the respondents were required to choose one answer. There are statistically significant differences in the range of expectations versus newly acquired knowledge (Wilcoxon test, p=0.001). We can notice a marked increase (3 times more) for the item *professional communication competencies* after the experimental module. This result clearly indicates the learners' awareness that 'culture' is associated with effective professional communication, a thing which has a positive impact on the motivation for learning. Considering that the students' overall motivation resides in their

wish to build a successful career, the result implicitly points to an obvious enhancement of the students; motivation for learning the language.

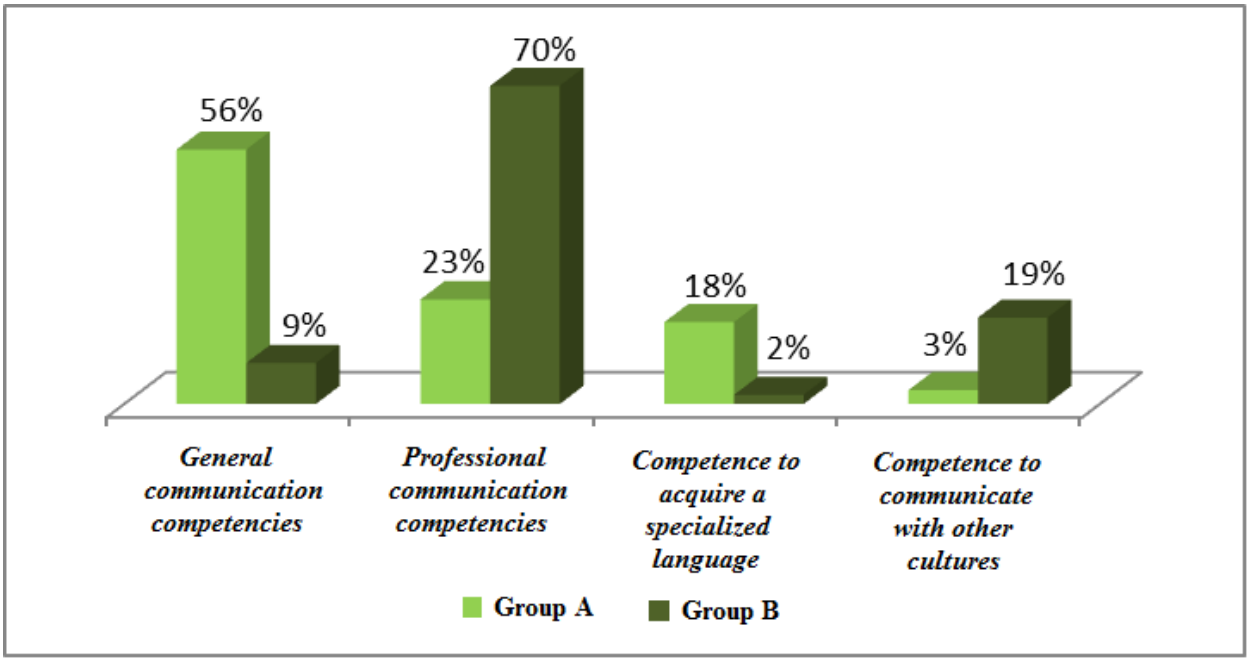


Fig.4. *Comparison between prior and newly-acquired competencies*

Not least important is the observation that the significant rise of *competence to communicate with other cultures* from only 3% to 19% shows the students' gained confidence, after going through the experimental module, in their ability to cope with personal and professional communication in other cultural spaces. Self-confidence is a marker of increased motivation.

In close connection with the finding above comes another question which addresses the learners' desires regarding the relevance of their learning to real life. The results are shown in Figure 5 below.

► *What would you like to achieve more by using the foreign language you have studied?*

Again, there are no statistically prominent deviations between the paired sample groups as far as the distribution of (self) accomplishment expectations are concerned (Wilcoxon test, p=0.302). The ranking of items is preserved. However, for the experimental Group B, there is a 6% variation (proportion test, p=0.025) in the item *to be able to communicate with people from other cultures*. The rise in this result indicates the respondents' openness to a socio-human dimension added to their learning which, otherwise, maintains a very pragmatic goal, i.e. competitiveness on the labour market and meeting professional demands.

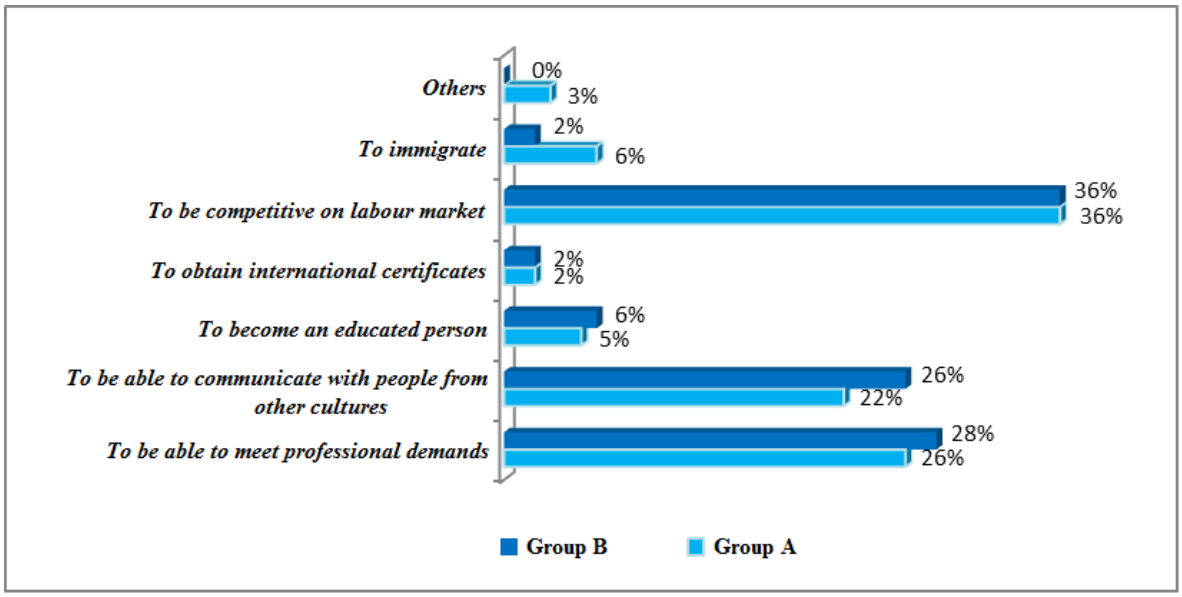


Fig.5. *Learners' wishes versus real life objectives*

The next question investigates the learners' understanding of the concept of 'culture'.

► *What did 'culture' mean to you?*[6] *(6 response options provided, 3 answer choices allowed)*

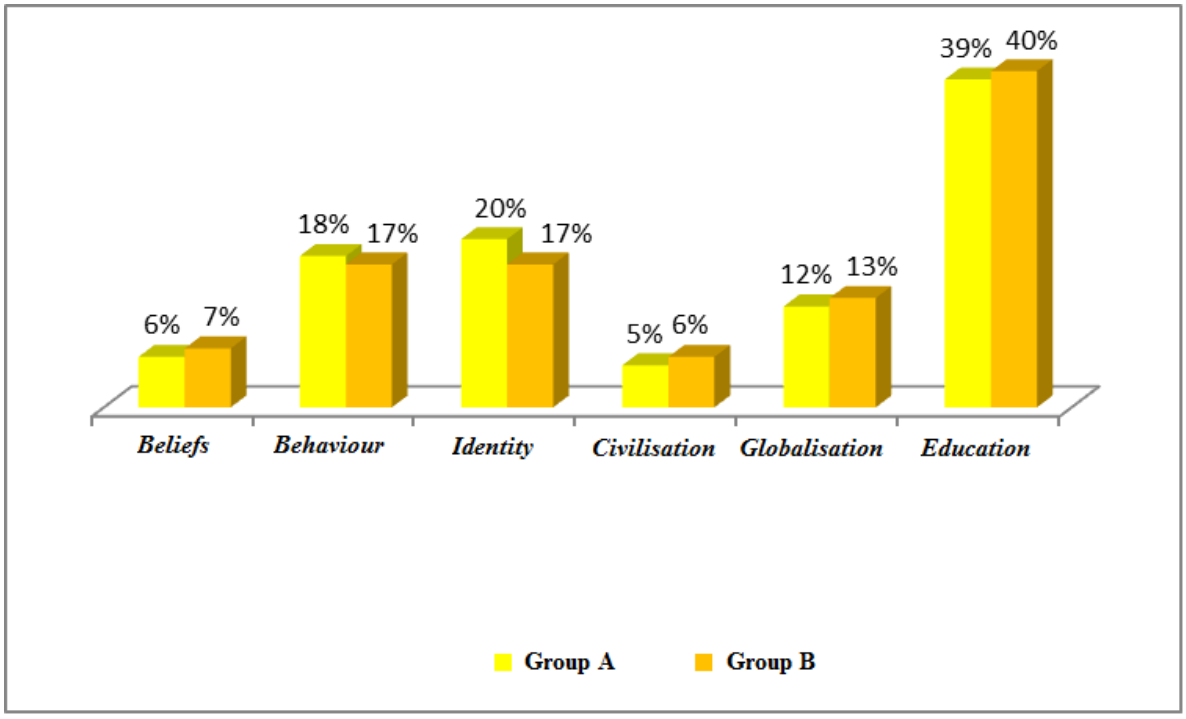


Fig.6. *Students' understanding of the concept of 'culture'*

There are no marked statistical deviations between the two groups of respondents regarding the understanding of 'culture' (Wilcoxon test, p=0.532). It is worth noticing that 'culture' continues to be associated with *education*, which points out the formative dimension of intercultural training and education.

[6] Q1: *What does culture mean to you?*

The selected questions presented in this paper converge to the overall result which is contained in the same question used in both questionnaires:

► *Do you think that the introduction of an explicit cultural element into the study of English has brought additional appeal, interest and usefulness to learning the language?*[7] *(one' yes/no' answer)*

We obtained almost identical results for both questionnaires: after the experimental module there was a slight rise of 2% in the 'yes' answers, from 92% for Group A to 94% for Group B.

Overall, the students' clearly favourable option for the introduction of a cultural element into the study of English suggests the respondents' ample openness in terms of cognitive and affective motivation for an intercultural approach to teaching and learning the foreign language.

Final remarks

In the attempt to reveal the motivational potential of an intercultural approach which can be used in the didactics of foreign languages, the research presented in this paper intended to address one of the most complex and challenging demands on today's pedagogy, i.e. the need for intercultural education.

In the context of modern cultural networking, intercultural education has become a priority in the process of educating the younger generations and an important goal of contemporary instruction. The intercultural approach to teaching and learning foreign languages is going to transfer the focus from information content and linguistic skills to interpersonal competencies, (inter)cultural awareness and formative education.

In addition to the compliance with the educational design, strategy and policies adopted, any change in the curricular system involves the active support of the parties involved, i.e. teachers and students alike. That is the reason why the research centered on identifying the perceptions, attitudes, interests and goals that can enhance the motivation for implementing an education tuned to updated communication and socio-professional requirements within an intercultural context.

For the learners, the awareness that, owing to its essential role in successful communication, the intercultural element needs to be present in the learning of a foreign language represents a way of access to gaining 'citizenship' by acquiring the necessary competencies required for active participation in the life of an economically, informationally and culturally globalized world.

For the students, the understanding of 'culture' as *education* is an explicit option for intellectual and moral formation and development. Such an understanding fosters the individual's motivations for growth and achievement, and constitutes the sound foundation on which an intercultural approach to learning can settle successfully.

Learning to be 'intercultural' is achieved by means of education, is facilitated through the foreign language and is supported by our own mental, affective and social motivations. We must be aware that it is not cultural diversity and its differences that raise problems but

[7] Q1: *Do you think that the introduction of an explicit cultural element into the study of English would bring additional appeal, interest and usefulness to learning the language?*

the way in which we learn to establish a rapport with them. To conclude, we would like to say that *interculturality* is not a magic potion that will generate instant understanding, openness of attitude and motivation for effective communication with otherness. It is commonsensical that attitudes, abilities, skills and motivation are built and acquired gradually and consistently through responsible action and sustained efforts of both educators and learners.

BIBLIOGRAPHY:

Aniţei, M. (2010) *Fundamentele Psihologiei*, Editura Universitară Bucureşti

Atkinson, S. (2000) ‚An Investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation' în *Educational Psychology, martie, vol.20, nr.1*, pp. 45-52

Byram, M. (1989) *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Byram, M. (Ed.). (1994) *Culture and language learning in higher education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Chelcea, S. (2001) *Metodologia cercetării sociologice: metode cantitative şi calitative*, Ed.Economică,Bucureşti

Cohen, A.d. & Dornyei, Z. (2002) Focus on the language learner : Motivation, styles and strategies în N. Schmidt (ed.)*, 'An introduction to applied linguistics,* Arnold, London, pp. 170-190

Deci, E.L. (1975) *Intrinsic Motivation*, New York, Plenum Press

Dörnyei, Z. (2001) *Teaching and researching motivation*, Harlow, Longman, U.K.

Dörnyei, Z.(Ed.).(2003). *Attitudes, orientations and motivations in language learning*, Oxford:

Blackwell.

Gardner, R.C. (2001) 'Integrative motivation and second language acquisition' în Dornyei, Z.& Schmidt, R. (eds), *Motivation and second language learning*, Honolulu, HI :University of Hawai's

Press, pp. 1-20

Iluţ, P. (1997) *Abordarea calitativă a socioumanului,* Ed. Polirom, Iaşi

Kitao, K. (1991). Teaching culture in foreign language instruction in the United States. *Doshisha Studies in English, 52-53*, pp. 285-306.

Kramsch, C. (1988). The cultural discourse of foreign language textbooks. In A. Singerman (Ed.), *Towards a new integration of language and culture* (pp. 63-68). Middlebury, VT: Northeast Conference.

Kramsch, C. (1993) *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (2001) *Language and culture*. Oxford.Oxford University Press.

MacIntyre, P.D., Clement,R., MacIntyre, P.D.& Noels, K.A (1996) 'Conceptualizing willingness to
communicate in a L2 : Using social-psychological variables to predict the use of language learning
strategies' în *Foreign Language Annals, 29,* pp.373 – 386
McClelland, D.C. (1961). *The Achieving Society*. Free Press, New York
Negovan, V. (2010) *Psihologia invatarii. Forme, Strategii si Stil*, Ed. Universitară, Bucureşti
Pânişoară, G. & Pânişoară, I. O. (2005) *Motivarea eficientă*, Ed. Polirom, Iaşi
Pulverness, A. (2000). Distinctions and dichotomies: Culture-bound, culture-free. *English Teaching Professional, 14*.
Sava, F. (2004) *Analiza datelor în cercetarea psihologică*, Ed. Ascar, Cluj-Napoca
Williams, M. (1994) Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective în *Educational and Child Psychology, 11,* pp. 77-84

THE DEVELOPMENT OF MOTOR CAPABILITIES OF PUPILS IN THE 4TH GRADE THROUGH MOVEMENT GAMES

Aurora Ungureanu-Dobre, Assist. Prof., PhD, University of Craiova,
Mihail Cristian Rus, Assist. Prof., PhD, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi,
Liviu Mihăilescu, Assoc. Prof., PhD, University of Piteşti,
MuŞata BocoŞ, Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The formation of skills and motor habitudes, as well as motor qualities development, are some of the basic prerequisites, on all classes, which can even be contributing towards the finality of physical education. They are interconnected, and influence each other, while their interdependence assures the premises of the formation of pupils' motor capacities. In this paper we aiming to investigate an attractive methodological alternative for the development of motor capabilities of pupils in the fourth grade, based on the usage of movement games during the physical education and sport lessons, while respecting the number of hours corresponding to the nucleus-curricula.
The pedagogical experiment took place in the 2013-2014 scholar year, during the first term, in a school in Craiova: 'Scoala Gimnaziala Sfantul Dumitru'. This educational unit had all the proper materials needed in a successful development of the educational activities. The design of the research was based on the unique sample technique and has used the didactic experiment as the main pedagogical research method. The chosen class was IV-B, where M.C. is as a teacher.
In order to compare the pupils' performances in different periods of time, we have conceived and applied control tasks, which aimed both the elements of motor capacities, the motor qualities and motor skills (elementary in sports), as it follows: 25m speed running, with a standing start; moderate tempo running; length jumping, from a standing position; alternative jumps, with movement forwards and backwards; and a technical track (handball).
The results were then compared between the initial and final testing, and were significant: p=0.01, which proves that, the applied experiments (movement games) have been efficient.

Keywords: motor capabilities, movement games, basic motor qualities, basic motor skills, utility-applicable motor skills, and elementary sports motor skills, competition.

Introduction

The main objective of physical education, as well as that of the sports coaching, is the individuals' development of motor capabilities. Some of the existing definitions of motor capabilities in the specialised literature are:

- In Physical Education and Sports Terminology (1978), the motor capability is the 'sum of natural and achieved motor capabilities, through which various efforts which vary in structure and dosage can be realised'
- A. Dragnea and A. Bota (1999) define the motor capability as a complex of manifestations that are mostly motor (skills and habits), while being conditioned by the development level of the motor qualities, the morpho-functional levels and by the psychical processes (cognitive, affective, motivational), and also by the metabolism biochemical processes. All these are in correlation and condition each other, so that it becomes effectively possible to efficiently carry through with the motor activities.
- Iosif Sandor (2008, p. 39) defines the motor capability as a 'pluri-factorial result of aptitudes, motor qualities, motor skills, knowledge, experience, motivation and

emotional states. The motivation and the emotional states, as well as the physical components can modify in a positive of negative way the level and potential of motor capabilities manifestations.'

In the context of formal education, the development of pupils' motor capabilities represents a major objective for the Physical Education classes. For example, in the 4th grade, the next two main objectives refer to the pupils' motor capabilities development: "*The broadening of the personal range of: basic motor skills, applicative-utilitarian and sportive elementary skills, and the secondary motor qualities"* and also "*the manifestation of team-working and competing spirit, depending on the rules set that is accepted*" (School Curricula for the 4th grade, Physical Education, Bucharest).

Accomplishing these main goals might be realised in an effective, beneficial way for pupils through giving value to the modern and attractive methodological resources, and that is: movement games, specific for each motor capability component.

"Games are total, attractive, spontaneous, free and natural activities. They also have a recreational and compensatory value. This is the reason why, besides the physical education lessons, they are used in the organisational forms of the free time of different categories of subjects." (G. Cârstea, 2000, p. 148).

As a means of physical education in schools, the movement games represent a real form of motor activity, which, because of the ludic approach and because of some form, content, effects and organisational reasons, may be easily used in all educational cycles, during every part of the year, in any part of the lesson depending on the material conditions and the motor particularities of the pupils.

The aim of this paper is to investigate the efficiency of the movement games as a means of attractive starting point of the development of the motor capabilities in 4th grade pupils.

We must mention that our experiment has developed in a natural, regular curricular context, while sticking to the number of hours the physical education and sports classes that exist in the nucleus curricula.

The pedagogical experiment has taken place during the 2013-2014 scholar year, during the first term, in the „Sfântul Dumitru" secondary school in Craiova. This is a educational institution which has all the material requirements for a good physical education class.

Methods and materials

The hypothesis of the research

1. The main objectives that are targeted in this paper are the motor capabilities development on pupils in the 4th grade, which shall be made efficient and attractive in the context of the utilisation of movement games in the physical education lessons.

2. Assuring the basic motor capabilities development, through games that are attractive for pupils, will lead to the psychomotor implication od pupils in carrying through with the games' tasks, while sustaining prolonged efforts, without them being fully aware of the motor effort they are making, because their thinking and actions are orientated towards the contents, tasks, and the results of the games or competitions. The level of motor qualities

development on 4th graders (the results of the testing) will be in the standard range established by the National Scholar System of Evaluation for physical education and sports.

3. The consolidation of motor skills (basic, utilitarian-applicable, and sportive elementary) can be efficiently realised through attractive movement games, which will make the whole collective of pupils be an active part of the activity, while increasing their attention and interest towards the approached theme, also contributing towards the homogenisation of the group.

Research methods

The research methods utilised were: didactical experiment – the main method of research; observation; testing method; graphic method; and static-mathematical method (in Microsoft Word and Excel).

Research design

The research design was based on the unique sample technique, and on the utilisation of the didactical experiment as the main psychological research method. In this way, the class chosen for the experiment was the 4th grade from the institution.

In order to compare the pupils' performances in different periods of time, we have conceived and applied control tasks, which aimed both the elements of motor capacities, the motor qualities and motor skills (elementary in sports), as it follows: 25m speed running, with a standing start; moderate tempo running; length jumping, from a standing position; alternative jumps, with movement forwards and backwards; and a technical track (handball).

From a didactical perspective, we have formed and applied a series of movement games, which had as main focus the development of different motor qualities of pupils from the 4th grade.

The selective presentation of some movement games used in the research

In the next section, we will describe some of the movement games applied in the frame of our research at the experimental class, games which were elaborated by us (A. Ungureanu, 2013). We consider that these movement games are representative for the motor capabilities components, for the motor qualities and motor skills that are follow up in the 4th grade. In this reason, after the presentation of each game, we make a didactical explanation regarding the motor capability component, which is developed during the game.

a) „Reacting when commanded": The entire collective of the class is running, with pupils being placed in a 1-person row. When the signal is used once, the pupils must make a jump to the right and then resume running. When the teacher claps twice, the pupils must do a sit up and then resume running. When the teacher claps three times, the pupils must stop running. The wining pupils are those who are paying attention to the commands and don't make any mistakes.

Didactical explanation: the motor capability component which is developed during this game: *reaction and execution speed.*

b) „Come and go!": This game involves the entire class, in a free formation. At the command of the teacher, „**GO**", the pupils run in the direction pre-established before the game and stop at the command „**STOP**". At the „**COME**" command, the pupils come back to

the initial point, also while running. The winning pupils are those who arrive first at the mark pre-established by the teacher before the game.

Didactical explanation: the motor capability component, which is developed during this game: *movement speed and speed running*.

c) „Frog's race": 4 rows of students are formed. The first ones of each row do 4 length jumps on two legs (frog's jump) when instructed to do so, and stay where they landed after their fourth jump. Each student wins one point for his group if s/he is at the furthest point after doing the 4 jumps, as compared to the other three pupils. The game ends when all pupils have jumped once. The team with most points wins.

Didactical explanation: the motor capability component which is developed during this game: *the strength of inferior limbs and jumping on two legs*.

d) „The leader decides on the tempo": The class is divided into more 6-8 pupils groups. Each group has a leader who will run on the tracks by alternating the tempos (2/4 - 3/4; 3/4 - 2/4; 3/4 - 4/4; etc.). The group runs 600m by respecting the indications of the leader. The winning group is the one that finishes the circuit in the shortest amount of time.

Didactical explanation: the motor capability component, which is developed during this game: aerobic *resistance in running and resistance running*.

e) „Relay race with a skipping rope": the class is divided into teams equal in number, in one-person rows, behind the finishing line. At 10-20 steps away from the finishing line there is a returning point marked. On the signal, the first pupil of each team starts by jumping the rope towards the marked point, goes around it, and goes back to the end of the row. The winning team is the one whose pupils finish the first.

Didactical explanation: the motor capability component, which is developed during this game: *handiness*.

f) „Keep the field clean": Pupils are split into two equal teams, which are placed into two halves of the field, separated by the centre line. Each team has 4-6 handball balls, which will the thrown from the hip level at the signal, so that the balls roll over towards the opposite field, as fast as possible. At the end of the game the winning team is the one who has the least number of balls left on their own field.

Didactical explanation: the motor capability component, which is developed during this game: *elementary sports motor skills – handball.*

g) „Little marathon with dribbling": The pupils are on the gaming field that has dimensions proper for the age and number of the pupils. Each pupil has a ball. On the signal, pupils will dribble the ball both with the left and right hand while moving. They must try to touch another pupil, while also paying attention not to be touched themselves. The touched pupil is eliminated from the game and the pupil who has not been touched by another pupil wins the game.

Didactical explanation: the motor capability component, which is developed during this game: *elementary sports motor skills – handball.*

Our aim was to test the efficiency of these games in didactical practices, and if they can be used to develop basic motor capabilities, and to consolidate basic motor, utilitarian-applicative, sports elementary skills, as stated in the physical education curricula for the 4th grade.

Moreover, at the beginning and the ending of the research we have used identical control tests, in order to test the development level of the motor capabilities of the pupils. At the end of the research we have interpreted the quantitative data obtained and we formulated a conclusion.

Results and discussion

In order to determine the efficiency of the games presented, we have interpreted the data obtained after the pupils have used the games. We have calculated the following statistical indicators, in order to interpret the results: average mean ($\bar{x}$), variation coefficient (Cv), difference (D_{21}) and progress (D_{21}%) between the two testings (initial and final) on the experimental group, for all the games used (Table 1).

The values of the average mean, from the initial to the final testing, indicate a growth in all elements tested through the games, as it is pointed out in Graph 1.

Graph 1: The median average between the first and last testing, on all elements tested through the games

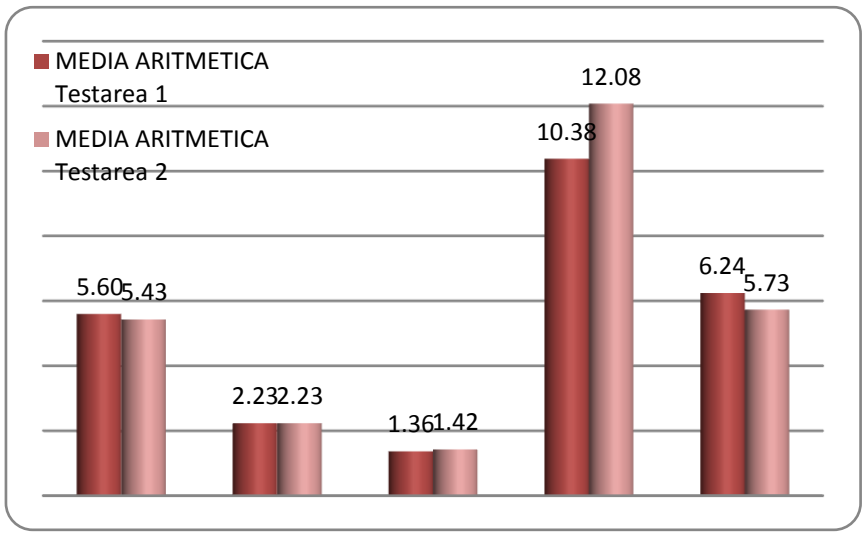


Table 1: The statistical indicators calculated for both testings (initial and final), on all elements tested through the games

Elements tested through the games / Statistical indicators		Testings	
		Initial	Final
Speed running 25m	$\bar{x}$	5,60	5,43
	Cv	7,85	8,11
	D_{21}	0,18	
	D_{21}%	**3,20%**	
	T calculated	0,0085	
	T table / Significance level	2,807 / p = 0,01	
Resistance running	$\bar{x}$	2,23	2,23
	Cv	3,59	3,59
	D_{21}	0	

	D_{21}%	0 %	
	T calculated	0,5000	
	T table / Significance level	2,807 / p = 0,01	
Lenght jumping from a static initial position	$\bar{x}$	136,67	141,92
	Cv	9,45	9,10
	D_{21}	5,25	
	D_{21}%	**3,84 %**	
	T calculated	0,0078	
	T table / Significance level	2,807 / p = 0,01	
Alternative rope skipping, while changing places	$\bar{x}$	10,38 m	12,08 m
	Cv	11,28	9,68
	D_{21}	1,71	
	D_{21}%	**16,47 %**	
	T calculated	0,0001	
	T table / Significance level	2,807 / p = 0,01	
Technical cycle – Handball	$\bar{x}$	6,24	5,73
	Cv	10,42	11,35
	D_{21}	0,51	
	D_{21}%	8,23 %	
	T calculated	0,0021	
	T table / Significance level	2,807 / p = 0,01	

The difference between the initial and final testing on the ‚*Speed running 25m*' is 0,18, which represents a progress of 3,2%. By applying the Student Test, we have obtained a value of calculated T 0,0085 < table T 2,807, with a significance level of p=0,01. As such, this test confirms that the difference between the two testing sets is statistically significant. The value of the variability coefficient (7,85%; 8,11%) does not go beyond the variability percentage of 10%, the groups being homogenous (Table 1).

The difference between the initial and final testing sets is not a significant one in the ‚*Resistance running*' task. This is explained by the fact that the movement games used do not have a significant impact. By applying the Student Test, we have obtained the calculated T 0,5 <table T 2,807, with a level of significance p=0,01, confirming the significant difference between the two testing sets. The variability coefficient (3,59%) shows again the homogeneity of the group (Table 1).

The difference between the initial and final testing sets on the ‚*Length jumping from a static initial position*' is 5,52, which represents a progress of 3,84%. By applying the Student Test, we have obtained a value of calculated T 0,0078 < table T 2,807, with a significance level of p=0,01. As such, this test confirms that the difference between the two testing sets is statistically significant. The value of the variability coefficient (9,451; 9,10%) does not go beyond the variability percentage of 10%, the groups being homogenous (Table 1).

The difference between the initial and final testing sets on the , *Alternative rope skipping, while changing places*' is 1,71, which represents a progress of 16,47%. By applying the Student Test, we have obtained a value of calculated T 0,0001 < table T 2,807, with a significance level of p=0,01. As such, this test confirms that the difference between the two

testing sets is statistically significant. The value of the variability coefficient has improved in the final testing (9,68) and the group becomes homogenous, as compared to the initial testing variability coefficient (11,28), when the group was over the 10% percentage and had a medium homogeneity level.

The difference between the initial and final testing sets on the ‚*Technical cycle – Handball*' is 0,51, which represents a progress of 8,23%. By applying the Student Test, we have obtained a value of calculated T 0,0021 < table T 2,807, with a significance level of p=0,01. Again, the test confirms that the difference between the initial and final testing is statistically significant. The value of the variability coefficient in the initial testing was 10,42% and has raised to 11,35% in the final testing, an as a consequence, the homogeneity of the groups was medium here. (Table 1).

Conclusions

1. Conclusions regarding the first hypothesis of research

The attentive choosing and usage of attractive movements games in physical education lesson, with an accent on primary school grades, help towards reaching the goals set in the themes of the lessons, that have as main aim the development of the basic motor qualities, with an affective, willing and attractive participation of the pupils.

This conclusion has on its basis the mathematical-statistical interpretations realised through comparing the initial and final results obtained by pupils in the set tasks. The comparisons that have underlined **the superior results obtained in the final testing**, with differences that are statistically significant on the significance level of p=0,01, **confirm the first hypothesis**.

The utilization of movement games in the lesson must be realized with great responsibility, so that the choice of games is beneficial towards sustaining the main objectives of the lessons' themes. The movement games involve the realization of a real strategy of approaching and applying these games, with an attentive didactical reasoning, in order to keep track of the pupils' results and to reach the goals set for every lesson.

2. Conclusions regarding the second hypothesis of research

The observations realized by us have underlined the relatively easy psychomotor implication from the pupils, who did not perceive the motor activities as an effort, because of the **ludic characteristic** of the activities. We must remind that the final results were different as compared to the initial results, and that **the results were in the standards set by the National Scholar Evaluation System for the 4th grade**. As such, we can conclude that **the second hypothesis has been confirmed**.

3. Conclusions regarding the third hypothesis of research

As mentioned before, **the homogeneity level was very high in four of the tasks** (*Speed running 25m, Resistance running, Length jumping from a static initial position*) **and medium in one task** (*Technical cycle – Handball*'). These results together with the implicating and participation levels of the class in the moving games, give us the right to confirm that the activities proposed by us have contributed towards **the consolidation of pupils' motor skills and towards the homogenization of the class**. In other words, **the third hypothesis has been confirmed**. The movement games have developed their team-working spirit, their will to succeed, to obtain the victory and not finally, have made the lesson attractive to students, which led to the increase in the class' homogeneity levels.

BIBLIOGRAFIE:

Cârstea, G. (2000), *Teoria şi Metodica Educaţiei Fizice şi Sportului*, Editura AN-DA, Bucureşti.

Dragnea, A., Bota, A. (1999), *Teoria educaţiei fizice şi sportului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Sandor, I. (2008), *Bazele generale ale teoriei educaţiei fizice şi sportului*, Suport de curs, Universitatea Babeş-Bolyai Cluj-Napoca.

*** Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Consiliul Naţional pentru Curriculum (2005), *Programe Şcolare Pentru clasa a IV-a, Educaţie Fizică*, Bucureşti: http://www.edu.ro/index.php/articles/curriculum/c539+591++/

*** *Terminologia Educaţiei fizice şi Sportului* (1978), Editura Sport-Turism, Bucureşti.

A CONTEXTUAL ANALYSIS OF THE LEARNING PROCESS OF STUDENTS

Daniela Roman, Assist. Prof., PhD University of Oradea
Lioara Coturbaş, Assist. Prof., PhD, University of Oradea

Abstract: The major changes identified at the level of university education, as a result of rigorous studies conducted on a large number and a variety of participants, cover both conceptual models and investigative perspectives. It is increasingly considered that certain components/patterns of learning are mediated by the context in which learning takes place. Based on these assumptions, the present study proposes the analysis of the specific educational context as possible explanatory factor of the quality of learning. We have tested 479 students attending five different study programs, which provided us a reading grid on the dominant pattern of student learning. The analysis and assessment of strategies and the conception of learning in the concerned students also indicate variability in the targeted dimensions, with average effect sizes. What are the context elements that influence the adoption of some learning patterns over others and how adaptive these are in practicing learning competences throughout the entire life - these are questions that we shall attempt to answer.

Keywords: context, cognitive strategies, conception of learning, students, skills

Introduction: Scholars and researchers in the area of university education have studied academic learning from a variety of perspectives. The analysis of recent literature in the domain of higher education reveals major changes that can be identified at the level of conceptual models and investigative perspectives. Rigorous studies conducted by Vermunt et al (1999-2004) over several years and on a significant number of students have indicated that strategies and learning styles are sensitive to contextual and educational influences and can be understood based on contextual and developmental hypotheses (Vermunt & Vermetten, 2004). The preference for the term context is not accidental, but it refers to the particular meaning of the term seen as a *network of interactions* which are reflected on each of the components of learning with an emphasis on their intertwining and integrative character (Voiculescu, 2012). Given the generic nature of this construct, we'll try its operationalization in the following, starting from the model proposed by Entwistle, McCune & Hounsell (2002).

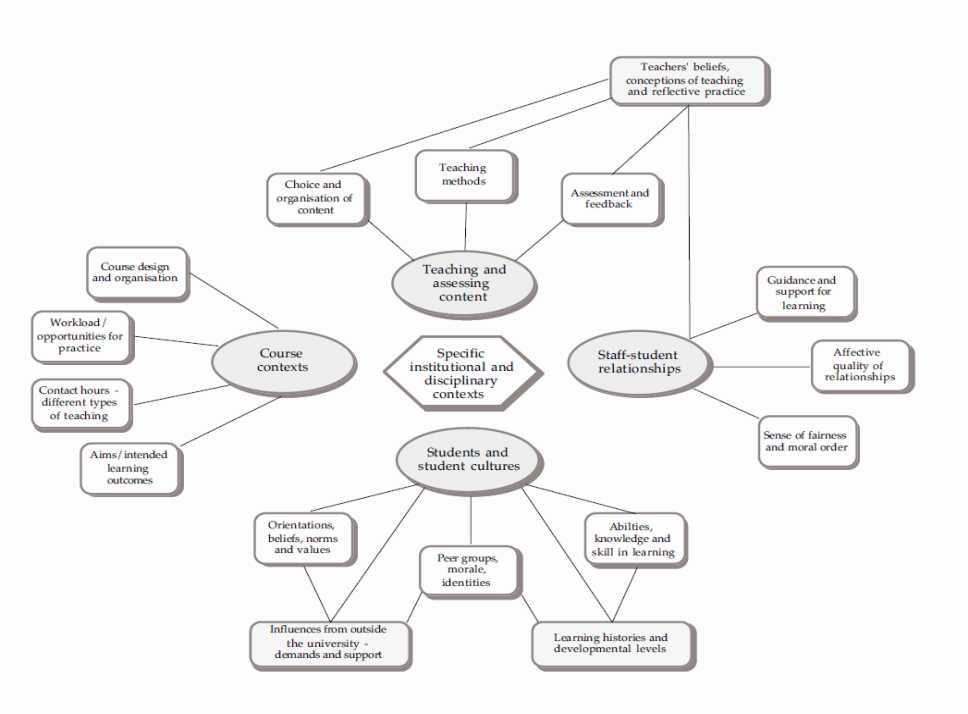

Teachers' beliefs, conceptions of teaching and reflective practice
Choice and organisation of content
Teaching methods
Assessment and feedback
Course design and organisation
Teaching and assessing content
Guidance and support for learning
Workload / opportunities for practice
Course contexts
Specific institutional and disciplinary contexts
Staff-student relationships
Affective quality of relationships
Contact hours - different types of teaching
Sense of fairness and moral order
Aims/intended learning outcomes
Students and student cultures
Orientations, beliefs, norms and values
Abilties, knowledge and skill in learning
Peer groups, morale, identities
Influences from outside the university - demands and support
Learning histories and developmental levels

Figure 1. Conceptual map of the 'inner' teaching-learning environment (Entwistle, McCune & Hounsell, 2002, p.8)

Figure 1 depicts the main social and cultural contexts representative for the manner in which university education operates, comprising at the same time institutional and departmental contexts, but also disciplinary and professional ones. At a more specific level, it focuses on aspects related to the organization of lectures, on their content and on the assessment methods, also bringing into attention the staff-student relationships. The figure is too complex to be explained in detail here, as it presents the main set of concepts connected to the experiences of students, which influence their studying, in direct relationship with the specific institutional and disciplinary contexts placed in the middle of the figure. Scholars in the area have also attempted to identify methods of improving the contexts within which education operates, in ways designed to enhance student engagement with studying.

Researchers have separated three levels of context specificity: *the department/program of study*, *specific learning tasks* and *university courses* (Vermetten, Lodewijks, & Vermunt, 1999; Ramsden & Entwistle, 1983). In the present study, the focus lies on studying academic learning according to the study program.

The achievement of targeted desiderata, therefore involves understanding the way in which the student perceives himself in relation to academic tasks and the way in which function the cognitive strategies responsible for the learning activity.

Hypothesis and design

The present study aims to verify the following hypothesis:

We postulate that the students' cognitive and actional approaches used for achieving learning differ according to the program of study and that some patterns are more adaptive than others in terms of knowledge to which they lead, but also in terms of preparation for the exercise of learning competences throughout their lives.

The study is of comparative type (quasi experimental), the independent variable is of classificatory type, the targeted specializations are: Psychology, Biology, Geography, Pedagogy of Primary and Preschool Education (PIPP) and Economics. The processing strategies and the learning models were operationalized by the scores obtained at ILS scales and subscales.

Method

The sample of participants

The experiment involved a total of 479 students (447 women and 32 men), as follows: 211 students - First year at the Faculty of Social-Humanistic Sciences, Psychology specialization; 47 participants specializing in Educational Sciences, P.I.P.P; 52 students - Faculty of Sciences, specializing in Biology; 109 students at the Faculty of Geography and History; 60 students from the Faculty of Economics, within University of Oradea.

***Instruments**: Inventory of Learning Styles* (Vermunt, 1994).

Procedure

The questionnaire was applied in the classroom, in paper and pencil format. Participation was voluntary and participants' verbal consent was required. Participants were assured of confidentiality of results and regarding the possibility of requesting personally the results to the researcher. All students participated in the research under the conditions of informed consent.

Results

Statistical start indices were calculated regarding the values of variables for each of the strategies and mental models included in the study. In order to verify the influence of context on learning strategies we used the analysis of variance (ANOVA), because of the existence of a set of multiple dependent variables that we intend to analyze simultaneously. We have also calculated the effect size. The tables below present descriptive statistics and the results obtained for indicators F.

Table 1. Descriptive statistics regarding the values of *processing strategies* depending on the program of study / specialization

Concrete processing			**Structuring and relating**			**Critical thinking**			
Specialization	**M**	**a.s.**	**Specialization**	**m**	**a.s.**	**Specialization**	**m**	**a.s.**	**N**
Psychology	18.417	3.743	Psychology	20.895	4.673	Psychology	11.251	4.948	211
Biology	17.173	3.154	Biology	21.000	4.744	Biology	9.788	3.571	52
Geography	18.367	3.898	Geography	21.926	4.496	Geography	11.055	3.628	109
Concrete processing			**Structuring and relating**			**Critical thinking**			
Specialization	**M**	**a.s.**	**Specialization**	**m**	**a.s.**	**Specialization**	**m**	**a.s.**	**N**
P.I.P.P.	17.829	3.891	P.I.P.P.	19.744	4.002	P.I.P.P.	9.489	3.063	47
Economics	15.750	3.332	Economics	19.050	3.725	Economics	10.466	2.758	60
Psychology	14.673	4.766	Psychology	15.606	4.341	Psychology	80.843	14.557	211

Biology	11.634	4.024	Biology	13.807	4.511	Biology	73.403	11.647	52
Geography	14.321	4.915	Geography	16.596	4.011	Geography	82.266	14.817	109
P.I.P.P.	14.361	4.077	P.I.P.P.	14.946	3.985	P.I.P.P.	76.361	13.587	47
Economics	12.850	3.663	Economics	14.583	3.514	Economics	72.700	10.042	60

Table 2 presents the results of comparisons for the dimension *processing strategies.*

Table 2. Results of comparisons according to the students' specialization, for *processing strategies* (analysis of variance).

Source of variance	**Sum of squares**	**Degrees of freedom (df)**		**Mean squares**	**Value of F**	**P**
Concrete processing	385.027	Intergroup	4	96.257	7.080	**.000**
	6443.950	intra-group	474	13.595		
Structuring relating	378.452	Intergroup	4	94.613	4.733	**.001**
	9474.905	intra-group	474	19.989		
Sequential processing	438.235	Intergroup	4	120.809	5.865	**.000**
	9762.756	intra-group	474	20.597		
Analysis	346.113	Intergroup	4	86.528	5.005	**.001**
	8194.058	intra-group	474	17.287		
Critical thinking	190.390	Intergroup	4	47.598	2.787	**.026**
	8094.708	intra-group	474	17.077		
Processing strategies total	6212.096	Intergroup	4	1553.024	8.218	**.000**
	89577.094	intra-group	474	188.981		

Analyzing the results in the table above and the results of post hoc Games-Howell and Hochberg GT2 tests, we find that the hypothesis is supported for most of processing strategies of information. The study demonstrates that students use processing strategies in varying degrees, depending on the attended program of study. The specific of specialization, the specific of disciplines, the teaching style, along with the student's peculiarities lead to differences in information processing.

Table 3. Descriptive statistics regarding the values of *mental models* according to specialization

Accumulation of knowledge			**Use of knowledge**			**Collaborative learning**			
Specialization	**m**	**a.s.**	**Specialization**	**M**	**a.s.**	**Specialization**	**m**	**a.s.**	**N**
Psychology	19.298	3.075	Psychology	22.019	2.362	Psychology	12.876	4.813	211
Biology	18.807	3.514	Biology	21.538	2.500	Biology	12.519	4.840	52
Geography	19.798	3.290	Geography	21.935	2.884	Geography	13.302	4.785	109
P.I.P.P.	18.042	3.182	P.I.P.P.	20.829	2.936	P.I.P.P.	14.468	4.358	47

Economics	17.016	3.391	Economics	18.883	4.372	Economics	13.700	3.928	60

Continuation Table 3. Descriptive statistics regarding the values of *mental models* according to specialization

Absorption of knowledge			**Stimulating teaching**			**Mental models of learning total**			
Specialization	**m**	**a.s.**	**Specialization**	**M**	**a.s.**	**Specialization**	**m**	**a.s.**	**N**
Psychology	19.507	3.140	Psychology	17.677	4.884	Psychology	91.379	12.951	211
Biology	20.442	3.327	Biology	18.326	4.448	Biology	91.634	12.343	52
Geography	20.321	3.366	Geography	18.587	4.615	Geography	93.945	13.338	109
P.I.P.P.	19.638	3.541	P.I.P.P.	16.595	4.301	P.I.P.P.	89.574	12.473	47
Economics	18.466	3.912	Economics	16.533	4.307	Economics	84.593	15.029	60

Table 4. Results of comparisons according to the specialization of students, for learning *mental models* (analysis of variance).

Source of variance	**Sum of squares**	**Degrees of freedom (df)**		**Mean squares**	**Value of F**	**p**
Accumulation of knowledge	364.263	intergroup	4	91.066	8.757	**.000**
	4918.724	intra-group	474	10.399		
Absorption of knowledge	169.731	intergroup	4	42.433	3.767	**.005**
	5339.112	intra-group	474	11.264		
Use of knowledge	507.714	intergroup	4	126.928	15.371	**.000**
	3914.219	intra-group	474	8.258		
Stimulating teaching	245.293	intergroup	4	61.323	2.831	**.024**
	10266.202	intra-group	474	21.659		
Collaborative learning	137.855	intergroup	4	34.464	1.583	.178
	10317	intra-group	474	21.766		
Mental models of learning total	3513.625	intergroup	4	88.406	5.038	**.001**
	82469.122	intra-group	474	174.353		

The analysis of the table above, which presents the results obtained for the scale *learning models*, shows that students register significant differences for most dimensions, except for the subscale *collaborative learning* [F (4,474) = 1.583, p>.05], which does not vary depending on the program of study. Some of the elements that support these differences are represented by the student's diverse resources, among which we can mention knowledge, practical skills, operatory schemes, social representations, values and attitudes.

Discussions

As indicated by the obtained results, there are significant differences among the learning styles of students from different study programs, in terms of *cognitive strategies of*

information processing, but also in terms of *mental learning models*. The context seems to be an important explanatory factor.

The contextual hypothesis from which we started in the present study suggests that the results are not explained by structural development, but by educational context. Various studies (Severiens & Ten Dam, 1997; Ramsden, 1998; Vermetten, Lodewijks, & Vermunt, 1999) emphasize the role of context and consider it to be an important explanatory factor in students' learning. The diffuse factorial patterns discovered by the authors can be an indication of a period of change and adaptation, which can be compared with a period of rupture: a period during which students feel that their ideas about knowledge and learning are no longer adequate (Vermunt & Verloop, 1999). The adaptation to a new learning environment can cause diffuse temporal patterns of relations between learning strategies, conceptions of learning and learning orientations. Montgomery & Cote (2003 apud Papalia, Olds & Feldman, 2010) consider that these may occur in response to: curriculum, which provides new discoveries, but also new ways of thinking; other fellow students, who manifest a wide range of ideas and points of view which combat old conceptions and values; student culture, a culture with a different specific from the culture of the society as a whole; teaching staff members who constitute new role models. The rather unstable students' concept about learning records certain changes concerning their own role in learning and teaching, the teacher's role, the way in which learning and teaching should take place etc.

If in the previous stage knowledge was understood as acquisition of theoretical information, its meaning changes during faculty, being understood as *theoretical and practical synthesis*, as *units between knowledge and action* (Voiculescu, 2012). The student understands that knowledge involves not only knowing some concepts and theories, but also the skills necessary for their application, as well as the capacities of reconsidering information in new contexts. An important role in achieving this objective belongs to the style of teaching and assessment, which is done differently from one department to another, from one teacher to another. The manner of teaching approach aims to bring together *knowledge* with *understanding mechanisms*. Depending on the specific of the student's study program, this correlation is achieved between the type of knowledge and the teaching and learning manner. Thus, in our study, students in Geography use *relating strategies* and *structuring of the material* more frequently, as compared to students in Economics (d=0.42).

In this respect, they made connections between parts of the material in the light of their own knowledge, seeking the main idea of the material, trying to structure the material and to understand its coherence. They try to examine similarities and differences between theories or learning experiences and to compare information from study materials with the knowledge they have from other sources, perhaps elements activated in a greater extent within the mentioned program (Vermunt, 2003).

Another key element is represented by the type of *task*, which brings together a particular way of combining different types of requests made by the teacher, which will lead to certain resources or specific skills (Voiculescu, 2012). Theoretical and decontextualised tasks lead to the achievement of a particular performance, while the applied tasks and the ones related to students' current activities are more challenging and facilitate orientation towards the acquirement of expertise and not only towards the achievement of a particular performance (Mih, 2010). Thus, depending on solicitations and on the support from the

environment, the student can be stimulated to develop certain cortical connections and therefore certain types of processing strategies. Therefore, the *analysis of tasks* is a first step in the construction of the competences aimed by the training program.

In academic environment, the performance of tasks is carried out in certain *situations*, understood as the concrete conditions of conducting an activity. Whether we speak of technical, material and logistical conditions, temporal ones, or conditions with psychosocial impact on students, all of them are important elements and may explain the differences we have obtained. These are external resources, but may enter into relations with the student's internal resources, activating or inhibiting certain cognitive approaches.

In the present study, we consider illustrative the significantly higher mean scores of students specializing in Psychology (d=0.44), Geography (d=0.41) and Pedagogy, compared to the ones of the students in Economics, in terms of concrete *processing strategies* (d=0.39). Among the features of this type of processing, as described by Vermunt & Vermetten (2004), we mention: using knowledge acquired through study in order to understand the world around them in a new way, interpreting experiences and events in the studied area and solving problems using what they have learned. We believe that all the following are facilitated by the curriculum of Psychology specialization: promoting cooperation issues, services in favor of others, imagining some examples and practical applications, comparing information from the studied material with personal experiences and connecting subjects with phenomena in everyday reality. It is clear that the students in Psychology and Pedagogy are required to develop interests, abilities and relational skills, necessary for the achievement of counseling and social support activities. And these elements are realized differently depending on the characteristics and specificity of each program of study, fact which may explain the differences we have obtained.

Cerghit (2002) believes that the key factor in the contextual analysis of students' learning process is an integrating factor which brings together three contextual levels or horizons: *immediate didactic environment* (socio-emotional climate of the group of students, teaching and learning strategies etc.), *school institutional context* (analyzed in terms of the psychosocial atmosphere that dominates the university) and last but not least the *extracurricular socio-cultural environment (remote context).*

Ramsden & Entwistle (1983) studied the differences between academic departments from the perspective of learning approach. The relations between perception of context and approach have shown that the perception of a "good education" and "freedom of learning" is associated with a higher level of performance and a better orientation towards in-depth learning, centered on understanding. Entwistle, McCune & Hounsell (2002) believe that different ways of teaching and assessment along with other aspects of the teaching-learning environment, affect the quality and effectiveness of student learning.

In a previous study we analyzed the stability vs. variability of students' regulating meta-cognitive and motivational strategies according to the same context (Roman, 2013). Based on the data which we extracted from the two investigative approaches and on the results of studies in the specialty literature, we conclude that learning processes are therefore constrained by the peculiarities of the social and physical context (Roman, 2011).

Fischer & Pruyne (2003, apud Papalia, Olds & Feldman, 2010) agree that faculty experience is an important factor that can lead to fundamental changes in students' conceptions on learning, which switches from rigidity to flexibility. The multitude and complexity of ideas and points of view they encounter helps them to understand that individuals and systems are different and that they have different value systems.

Regardless of the program of study attended by the student, he should have the skills required by the current labor market: flexibility, creative thinking, generation of dynamic solutions, independence, team work.

Analyzing in an integrative manner, we believe that our results prove their usefulness in the context of preoccupations with ensuring and maintaining the quality of teaching and learning in academia and that this approach will provide support and will respond to the demands of the labor market, which is in a continuous transformation.

REFERENCES:

Cerghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii*, Editura Aramis, Bucureşti.

Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.

Entwistle, N., McCune, V. & Hounsell, J. (2002). Approaches to Studying and Perceptions of University Teaching-Learning Environments, Concepts, Measures and Preliminary Findings. Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses Project, Higher and Community Education: http://www.ed.ac.uk/etl

Mih, V., (2010). *Psihologie educaţională*, Vol. II. Editura ASCR; Cluj-Napoca.

Papalia, D., Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2010). *Dezvoltarea umană*, Editura TREI, Bucureşti.

Ramsden, P. (1988). Context and strategy – situational influences on learning. In R. R. Schmeck (Ed.). *Learning strategies and learning styles*, New York: Plenum Press, 159–184.

Roman, D. (2013). Concepte legate de calitatea învăţării în mediul academic, în vol. *Cercetare şi practică în didactica modernă*" Lucrările Conferinţei Anuale de Didactică, Editura Matrix Rom Bucureşti, 209-218.

Roman, D. (2011). *Stiluri de învăţare la studenţi,* Editura Universităţii din Oradea, Oradea.

Severiens, S. E., & Ten Dam, G. T. M. (1997). Gender and gender identity differences in learning styles. *Educational Psychology* 17: 79–93.

Vermunt, J. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology,* 68, 149-171.

Vermunt, J. D. (2003). The power of learning environments and the quality of student learning. In de Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N., & Van Merri¨enboer, J. (eds)., *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions, Advances in Learning and Instruction Series*, Pergamon, Oxford, 109–124.

Voiculescu, Fl. (2012). *Paradigma abordării prin competenţe. Suport pentru dezbateri, Academia de vară, Alba-Iulia.*

Vermetten, Y. , Lodewijks, H., & Vermunt., J., (1999). Consistency and variability of learning strategies in different university courses, *Higher Education*, Vol.37, No. 1, 1-21

Vermunt, J. D &.Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching *Learning and Instruction*, Vol. 9, 257-280.

Vermunt, J. D. (1994). *Inventory of Learning Styles in higher education: Scoring key*. Tilburg University, Department of Educational Psychology.

Vermunt J. D. & Vermetten, Y. (2004). Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations, *Educational Psychology Review, 16(4), 359-384.*

THE AUTHENTIC TESTING IMPERATIVE IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES COURSES

Ovidiu Ursa, Assist. Prof., PhD, "Iuliu Haţieganu" University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca

Abstract: The paper examines the concept of authenticity of testing and assessment in tertiary education courses of English for Specific Purposes. The underlying assumption is that frequent or exclusive use of 'objective' tests, which focus primarily on grammatical and lexical accuracy, can reduce the overall effectiveness of teaching, learning and assessment. The author highlights the connection between 'authentic' tests, which mirror and simulate the reality of professional communication outside the classroom, and the increased potential for transfer of the specific knowledge and competences that students acquire during the course.

Keywords: testing; assessment; authenticity; communication; washback

Dezbaterile focalizate asupra naturii materialelor care ar trebui să fie utilizate la cursurile de limbi moderne, implicit în testarea şi evaluarea cunoştinţelor sau competenţelor specifice unei profesii, au determinat introducerea unei varietăţi de termeni descriptivi precum *adaptat, original, simulat, autentic, semi-* sau *cvasi-autentic,* termeni al căror caracter ambiguu persistă chiar şi după analizele finalizate prin încercări de delimitare a unor distincţii cât se poate de clare. În consecinţă, profesorul se vede nevoit să se descurce într-o adevărată "junglă terminologică" (McDonough, 1984, p. 75) în încercarea de a evalua materialele adecvate pentru curs şi test, fără a scăpa din vedere studenţii, principalii beneficiari ai expunerii la elementele de limbaj selectate.

Autenticitatea este o caracteristică menţionată sporadic în literatura focalizată asupra testării în general, însă mult mai frecvent în studiile dedicate testării la limba engleză pentru scopuri specifice. Pentru a facilita înţelegerea sensului de bază pe care îl ataşăm acestui concept, este important să menţionăm aici modul în care acesta este definit de specialiştii departamentului de examene internaţionale al Universităţii Cambridge, o instituţie responsabilă de testarea a peste patru milioane de candidaţi în fiecare an, în 130 de ţări, şi ale cărei certificate de limba engleză sunt recunoscute de 15000 de instituţii (universităţi, companii, ministere etc.) din întreaga lume:

> *Un test de limbă este considerat autentic dacă oglindeşte cu maximă acurateţe posibilă conţinutul şi competenţele testate, de exemplu, un test tip conversaţie utilizat pentru testarea competenţelor conversaţionale, sau un test tip eseu pentru testarea competenţelor de redactare a unui eseu, sau un test de engleză medicală pentru medicii a căror limbă maternă nu este engleza şi care doresc să lucreze într-un mediu în care se comunică în engleză*.
>
> (Davies et al., 1999, p. 13)

Definiţia, prezentată parţial, apare într-un dicţionar de termeni din domeniul testării (*Dictionary of Language Testing*, 1999), nefiind una exhaustivă. Sunt făcute, însă, trimiteri la studiile lui Bachman şi Palmer (1996), în care se operează distincţii între autenticitatea situaţională – adecvarea caracteristicilor sarcinilor de lucru de la test la cele presupuse de utilizarea reală a limbii-ţintă – şi cea interacţională, care caracterizează confruntarea dintre cel

testat şi sarcina de lucru. Din această perspectivă, o sarcină de lucru poate avea un grad ridicat de autenticitate situaţională, însă unul redus de autenticitate interacţională. În definirea conceptelor respective, cei doi cercetători au preluat dezbaterea declanşată de Breen (1985, apud Lewkowicz, 2000, p. 47), care sugera faptul că autenticitatea nu este, în mod necesar, o noţiune unitară, ci una legată de materialele utilizate şi de interpretarea dată acestora de către student, precum şi de sarcina de lucru şi de interacţiunea din timpul orei de curs.

Termenul este definit drept "cunoscut a fi adevărat sau original; de încredere, pe care te poţi baza" în *Oxford Dictionary* (1990, p. 67). Este interesant de observat că într-un alt dicţionar foarte cunoscut, *Longman Dictionary of Contemporary English* (2008, p. 84) adjectivul denotă şi un lucru care "la fel ca şi originalul sau la fel de bun ca şi originalul". Conceptul de "autenticitate" se suprapune, astfel, celor de valabilitate, veridicitate, validitate şi legitimitate.

Problematica autenticităţii ocupă un loc central în cercetarea evaluării în domeniul limbilor moderne pentru scopuri specifice. Înainte de a fi analizată în cadrul acestui domeniu, noţiunea de autenticitate a intrat în dezbaterea specialiştilor în lingvistică aplicată, odată cu introducerea metodologiei comunicative, dar şi a specialiştilor în educaţie. O consecinţă a acestor două abordări este şi faptul că s-a ajuns la interpretări diferite, dar şi la suprapuneri ale semnificaţiilor termenului. Cu toate acestea, cel puţin în domeniul testării limbilor moderne, există unanimitate în privinţa unei trăsături a autenticităţii şi anume faptul că înglobează o "încărcătură pozitivă" (Lynch, 1982, p. 11 apud Lewkowicz, 2000).

Pe măsură ce studiile dedicate predării şi învăţării limbilor străine au relevat importanţa exploatării unor materiale şi metode didactice conforme cu realitatea, preocuparea pentru autenticitate a început să penetreze şi domeniul cercetării şi practicii evaluării, prin accentul pus pe necesitatea testării limbii străine în context şi nu a cunoştinţelor despre aceasta, ceea ce a condus, printre alte consecinţe pozitive, la elaborarea primelor teste de mare amploare, între care şi cele proiectate şi administrate de Universitatea Cambridge.

O analiză a modului în care sunt definiţi în literatura de specialitate termenii "autentic" şi "adaptat" conduce la concluzia că nu se poate ajunge la o interpretare unitară. Pentru unii, textul autentic trebuie să aibă trăsăturile discursului "real", neadaptat pentru uzul didactic, fiind o mostră de limbaj real, produsă de un utilizator real pentru un interlocutor sau cititor real şi proiectat pentru a transmite un mesaj real (Morrow, 1977, p. 13). Astfel de mostre se regăsesc în materialele de învăţare sau testare din domeniul limbii engleze pentru scopuri specifice, însă depăşesc uneori nivelul de comprehensiune al vorbitorilor non-nativi, nu neapărat din punct de vedere lingvistic, ci şi din punct de vedere social, reflectând o realitate culturală diferită.

Una dintre cerinţele esenţiale ale evaluării este asigurarea unui grad cât mai ridicat de relevanţă a testelor pentru nevoile de comunicare profesională impuse de contextul multilingvistic al societăţii actuale. Cu cât testul conţine mai multe caracteristici specifice unei utilizări realiste a cunoştinţelor respective, cu atât mai benefic va fi efectul de influenţare a procesului de predare-învăţare, prin amplificarea funcţiei directive a evaluării. Cu toate acestea, în condiţiile lucrului cu grupa de studenţi, este foarte dificil – dacă nu imposibil – să se atingă un grad ridicat de autenticitate, mai ales în cazul în care aceasta ar complica procesul de testare în aşa măsură încât ar fi compromisă valabilitatea testului. Baker (1989, p. 83),

referindu-se la testele de limbi moderne, afirmă chiar faptul că orice activitate având ca scop evaluarea este, în mod necesar, non-autentică. Aceasta nu înseamnă că sporirea gradului de autenticitate a testelor nu trebuie să constituie un deziderat al examinatorului, mai ales atunci când rezultatul evaluării urmează a fi utilizat drept criteriu de stabilire a eligibilităţii unui anumit candidat pentru un loc de muncă sau un curs.

Plasarea acestui aspect al testelor drept atribut suplimentar, însă aflat în strânsă legătură cu validitatea testelor, dar şi cu fidelitatea, fezabilitatea şi capacitatea de discriminare, este o consecinţă a eforturilor cercetătorilor de a evidenţia diferenţele esenţiale dintre testarea pentru scopuri generale de cea pentru scopuri academice sau profesionale.

În domeniul lingvisticii aplicate, conceptul de autenticitate a fost iniţial aplicat în analiza materialelor utilizate în predare, pentru a face distincţia între textele prelucrate, adaptate pentru a fi utilizate la curs şi cele preluate fără a fi fost modificate. Cu toate că autenticitatea la nivelul textelor utilizate ca material didactic este uşor de definit şi de realizat în contrast cu noţiunea opusă, cea de artificialitate, dificultăţile intervin atunci când se încearcă aplicarea criteriului în cazul contextului, al activităţii didactice, în general, şi al sarcinii de lucru, în particular.

La sfârşitul anilor '70, Widdowson (1979**,** p. 80) considera autenticitatea drept o rezultantă a interacţiunii dintre text şi utilizatorul acestuia, introducând, simultan, şi noţiunea de "originalitate" sau caracter veritabil (engl. *genuineness*) ca o trăsătură absolută a textului propriu-zis. În lucrările altor cercetători, cele două atribute sunt contopite într-unul singur – cel de autenticitate a limbajului – pentru a sublinia importanţa selectării acelor texte care nu au fost simplificate anterior, dar şi unor activităţi care simulează pe cât posibil ceea ce utilizatorii ar trebui să fie apţi să performeze în "lumea reală" (Morrow, 1978, *apud 5* **Lewkowicz, 2000, p. 46**).

O poziţie tranşantă, deşi neacceptabilă prin radicalismul său, o promovează Harmer (1983, p. 146, apud Taylor, 1994), pentru care un text autentic este definit drept un segment de limbaj real destinat vorbitorilor nativi ai acelei limbi şi nu unor studenţi care învaţă acea limbă. Nu putem, însă, elimina din discuţie capacitatea studenţilor de a progresa în stăpânirea limbii moderne până la un nivel care să presupună doar diferenţe nesemnificative între vorbitorii nativi şi cei care utilizează limba respectivă ca limbă străină.

Se mai poate vorbi şi de o autenticitate a interacţiunii dintre participanţii la test, atunci când acesta presupune modalităţi colaborative de realizare a sarcinii, inclusiv prin demonstrarea competenţelor specifice dialogului sau conversaţiei. Focalizarea atenţiei asupra interdependenţei dintre conţinutul lingvistic şi tratarea acestuia de către utilizator prefigurează abordarea din perspectiva examinării performanţei comunicative într-o altă limbă decât cea maternă. Astfel, un test autentic va fi cel care oglindeşte şi simulează realitatea prin intermediul conţinutului şi metodelor utilizate. Frecvent, această definiţie transpare şi în cazurile în care, fără a se folosi termenul "autentic", se vorbeşte de evaluare axată pe performanţă, evaluare alternativă sau evaluare directă (Davies et al, 1999, p. 13).

Un exemplu de valorificare a potenţialului evaluării autentice este modul în care caracteristicile acesteia au fost integrate în *Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi* şi în *Portofoliul European al Limbilor*, documente despre care se poate afirma că guvernează domeniul predării, învăţării şi evaluării limbilor moderne la nivel european.

Ambele documente promovează un tip de metodologie cu focalizare pe utilizarea eficientă a limbii moderne şi pe evaluarea performanţei într-un context autentic, profesional sau academic.

Este important să subliniem imposibilitatea practică a atingerii unui nivel absolut de autenticitate, în limitele contextului educativ. De asemenea, deşi considerăm posibilă conceperea unei sarcini de lucru autentice pe baza unui text neadaptat, nu putem garanta un grad suficient de ridicat al autenticităţii interacţiunii, fie din cauza stăpânirii limbii străine la un nivel insuficient de către cel testat, fie din cauza cunoaşterii insuficiente a aspectelor specifice contextului profesional sau academic vizat.

Dincolo de aceste neajunsuri, accentuăm necesitatea imperativă a angajării studentului într-un set de sarcini de lucru pe baza unor materiale originale, care să activeze şi să testeze mai mult decât simple abilităţi de memorare sau recunoaştere a unor cunoştinţe desprinse de context. Până şi presupusa artificialitate a microuniversului clasei sau grupei de studenţi poate fi pusă la îndoială dacă acceptăm premisa conform căreia contextul educativ al lecţiei sau al evaluării îşi crează propria autenticitate (Taylor, op. cit. p. 5), iar limbajul folosit în acest context este cât se poate de autentic.

O abordare comparativă a testelor standardizate şi a celor autentice, din perspectiva caracteristicilor testării, cum este cea pe care o prezentăm în Tabelul 1, porneşte de la premisa că cele două categorii nu sunt mutual exclusive, ci se completează reciproc, în funcţie de scopul testării.

	Testarea standard	**Testarea autentică**
1	Testarea şi predarea sunt considerate drept activităţi separate	Evaluarea este parte integrantă a predării
2	Studenţii sunt trataţi în mod uniform	Fiecare student este tratat ca persoană unică
3	Deciziile se bazează pe un singur set de date (rezultatele la test)	Furnizează multiple surse de date
4	Accent pe punctele slabe/nereuşită; ceea ce studenţii nu pot face	Accent pe punctele tari/progres; cee ce studenţii pot face
5	Examene unice	Evaluare pe parcurs
6	Focalizare pe răspunsul corect	Posibilitatea mai multor perspective
7	Judecăţi evaluative fără sugestii pentru îmbunătăţire	Informaţii utile pentru îmbunătăţire/învăţare direcţionată
8	Forţează profesorul să limiteze predarea la ceea ce se va testa	Permite profesorilor să dezvolte programe analitice care au însemnătate
9	Focalizare pe cunoştinţe şi competenţe de ordin inferior	Focalizare pe rezultate ale învăţării şi competenţe de raţionament de ordin superior
10	Nu permite studenţilor să interacţioneze; promovează comparaţiile între studenţi (referinţă în funcţie de normă)	Încurajează învăţarea colaborativă; compară studenţii în funcţie de performanţa anterioară şi de scopuri
11	Învăţare *extrinsecă* pentru notă	Învăţare *intrinsecă*, de dragul învăţării

Tabelul 1. *Comparaţie între testarea standard şi testarea autentică (adaptare după Kohonen, 1997)*

Enumerarea sintetică prezentată pune în lumină avantajele testării autentice, inclusiv din punct de vedere psiho-afectiv, cu observaţia că, atât în studiul original, cât şi în preluări ulterioare (de ex. Finch, 2002), ultimul aspect prezenta eronat referirea la învăţarea intrinsecă

şi învăţarea extrinsecă. Astfel, dacă ne referim la motivaţie, cea extrinsecă se raportează la un factor extern (de pildă nota sau un alt tip de recompensă), iar cea intrinsecă reflectă resorturile interioare care ne determină să desfăşurăm şi să finalizăm o activitate fără a urmări obţinerea unei recompense, ci satisfacţia personală resimţită în cazul reuşitei.

Dacă acceptăm faptul că obiectivul principal al unui test este să ofere, cu maximă acurateţe, informaţii cu privire la capacitatea celui testat de a performa într-o situaţie ulterioară, atunci este necesar ca testul propriu-zis să fie proiectat în aşa fel încât să reflecte cât se poate de adecvat caracteristicile acelei situaţii. Cu alte cuvinte, sarcinile de lucru, materialele pe baza cărora se lucrează, dar şi procedurile de administrare a testului vor prelua din situaţia-ţintă acele elemente care conferă acţiunii evaluative un grad sporit de autenticitate. Chiar dacă situaţia de comunicare reală nu poate fi reprodusă complet în timpul testului, anumite elemente ale acesteia, cum ar fi caracterul autentic al materialelor şi cel al sarcinii de lucru, se pot operaţionaliza prin efortul profesorului şi al studenţilor de "modelare" a contextului specific. Din această perspectivă, evaluarea autentică reflectă bunele practici în stadiul predării cunoştinţelor lingvistice şi al dezvoltării competenţelor comunicative. Dacă studenţii sunt implicaţi în mod direct în acest stadiu, atunci este normal să se asigure participarea lor cognitivă şi afectivă prin teste cu caracter autentic, în cadrul evaluării formative şi sumative.

Ultimii ani au marcat o accentuare a interesului profesorilor pentru utilizarea portofoliului pentru sporirea gradului de autenticitate a evaluării, ajungându-se chiar la exagerarea valorii acestui instrument, în ciuda faptului că baza teoretică pentru preluarea, uneori fără discernământ, a instrumentului este redusă, în comparaţie cu cea care susţine modalităţile de evaluare formală utilizate în mod tradiţional. Cu toate acestea, nu trebuie să minimalizăm unul dintre cele mai importante beneficii ale portofoliului şi anume impactul asupra competenţei de autoevaluare, frecvent prea puţin dezvoltată şi încurajată la curs, deşi ar trebui să reprezinte o parte integrantă a învăţării (Harris & McCann, 1994). În scopul sporirii gradului de autenticitate a testării, se impune elaborarea unei proceduri de utilizare a portofoliului care să integreze elemente specifice predării limbilor moderne aplicate domeniului profesional-vocaţional-academic, mai ales atunci când o anumită instituţie de învăţământ consideră portofoliul drept componentă a metodologiei de evaluare a tuturor studenţilor (Ursa, 2005, p. 60). Pe lângă faptul că portofoliul presupune un tip de utilizare autentică a limbii moderne în situaţii academice sau vocaţionale specifice şi marchează progresele studentului, acest instrument poate influenţa motivaţia pentru învăţare şi încuraja o atitudine reflexivă, autoevaluativă.

Necesitatea plasării autenticităţii, ca atribut al testelor, la baza metodologiei de evaluare este cu atât mai imperioasă atunci când rezultatele evaluării vor sta la baza unor decizii care implică acceptarea sau respingerea celui testat, promovarea sau plasarea într-o ierarhie. Rezultă că imperativul asigurării autenticităţii evaluării se prefigurează cu pregnanţă în domeniul limbilor moderne pentru scopuri specifice. Aşa cum am mai menţionat, deşi aparent dificil de realizat în interiorul limitelor impuse de situaţia de învăţare, asigurarea unui grad sporit de autenticitate este dezirabilă şi posibilă. De asemenea, date fiind potenţialele interdependenţe între natura metodologiei de testare (materiale, sarcini de lucru, măsurarea performanţei) şi modul în care răspund afectiv cei testaţi, este necesară aprofundarea

cercetărilor asupra caracteristicilor şi a rolului acestui aspect al evaluării, cu scopul de a-i exploata efectele pozitive.

Fundamentarea acestui tip de evaluare reflectă, ca obiective principale ale procesului, dobândirea unor cunoştinţe şi competenţe, care sunt operaţionalizate în cadrul programei, predate şi a căror achiziţie de către studenţi este testată. Evaluarea cu caracter autentic pune accent pe necesitatea dezvoltării capacităţii de a *demonstra* o anumită competenţă, de a "funcţiona" sau performa conform unor cerinţe pragmatice, capacitate care va fi evaluată prin teste care presupun un tip de "comportament" realist, caracteristic unei situaţii cu care cel testat se va confrunta în parcursul său academic sau profesional.

Materialele utilizate pentru testele autentice nu trebuie să fie, neapărat, originale, ele putând fi adaptate în diverse moduri şi conform unor criterii specifice, aşa cum sunt, de exemplu, cele preluate din manualele de limba engleză pentru afaceri sau medicină. Ceea ce este determinant este felul în care sarcinile de lucru valorifică potenţialul ambelor tipuri de materiale prin stimularea unui *răspuns autentic*, caracteristic unei situaţii reale de comunicare. În acest caz, aproape orice tip de material poate să devină facilitator al unei oportunităţi de învăţare, atât în cadrul activităţilor de predare-învăţare, cât şi în cele de testare.

Testele autentice prezintă caracteristicile validităţii şi ale fidelităţii, prin accentul pus pe selectarea unor materiale originale, simularea unor comportamente necesare pentru funcţionarea eficientă într-un context specific unei ocupaţii, profesii sau într-unul academic. La baza procesului de selectare a materialelor şi proiectării scenariului evaluativ stau rezultatele unei analize a situaţiei-ţintă, care identifică trăsăturile definitorii ale acesteia, le transformă în obiective, stabileşte criteriile şi ponderea acestora, modul în care vor fi măsurate şi cuantificate. Este adevărat că realizarea acestei analize şi a proiectării procesului de evaluare presupun un efort sporit şi un consum de resurse mai ridicat decât în cazul metodologiilor tradiţionale. Cu toate acestea, beneficiile sunt semnificative în planul eficientizării unei activităţi care adeseori se rezumă la utilizarea de itemi care se presupune că pot estima indirect performanţele celui testat, prin activarea unor abilităţi cognitive ale căror utilitate practică nu este întotdeauna clară pentru cei implicaţi.

Mai mult decât atât, atunci când evaluarea are atributele autenticităţii, aceasta va influenţa pozitiv programa analitică. Profesorul identifică din timp modalităţile prin care studenţii vor demonstra gradul în care stăpânesc competenţele şi cunoştinţele necesare, apoi înglobează aceste competenţe şi cunoştinţe în cursul respectiv şi asigură metodologia care să permită dezvoltarea lor.

Astfel, în cazul cursurilor de limbi moderne pentru scopuri specifice, profesorul va elabora conţinuturile, materialele şi metodele de evaluare pe baza analizei situaţiei-ţintă, proiectând sarcini de lucru cu echivalent în profesia-ţintă, pentru realizarea cărora studentul va demonstra competenţe şi cunoştinţe necesare pentru a răspunde unor situaţii reale de comunicare, care aproximează într-o măsură cât mai mare un context de comunicare credibil şi autentic. Totalitatea elementelor constitutive ale acestei abordări trebuie să reflecte specificul utilizării limbii străine într-o situaţie reală, surprinzând şi reproducând esenţa utilizării autentice a limbii străine şi nu doar cunoaşterea acesteia ca sistem de norme. De aceea, demersul evaluativ se va focaliza asupra:

- competenţei şi performanţei comunicative (pragmatice, discursive, strategice)

- adecvării comunicării la specificul mesajului
- competenţelor de negociere a sensului unor elemente de limbaj

Pornind de la necesitatea asigurării coerenţei între cursul propriu-zis de limba engleză pentru scopuri specifice şi evaluarea achiziţiilor determinate de acesta, prin efectul retroacţiunii pozitive, toate elementele de mai sus se vor regăsi în programa de studiu. În acest mod, finalitatea testării poate depăşi statutul unei simple monitorizări a procesului de învăţare devenind un catalizator al îmbunătăţirii tuturor componentelor acestuia.

Evaluarea autentică se impune, astfel, drept un imperativ al proiectării şi administrării testelor în cadrul cursurilor de limbi moderne pentru scopuri specifice. Efortul de a elabora componentele acestei metodologii nu ar trebui lăsat în sarcina exclusivă a autorităţilor din sfera educaţiei care au atribuţii în special în elaborarea examenelor naţionale, ci trebuie asumat la nivelul instituţiei de învăţământ, prin cooperarea responsabilă dintre profesorul de limbi moderne, profesorii de specialitate şi reprezentanţii profesiei pentru care se pregătesc studenţii.

BIBLIOGRAFIE:

Bachman, L., Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Test*, Oxford University Press.

Baker, D. (1989). *Language Testing: A Critical Survey and Practical Guide*. Edward Arnold.

Davies, A., Brown, A., Elder, C. Hill, K., Lumley, T., McNamara, T. (1999). *Dictionary of Language Testing*. Cambridge University Press.

Finch, A. E. (2002). Authentic assessment: Implications for EFL performance testing in Korea. *Secondary Education Research, 49*, 89–122.

Harris, M., McCann, P. (1994). *Assessment*, Oxford: Heinemann.

Lewkowicz, J. A. (2000). Authenticity in language testing: some outstanding questions, DOI:10.1177/026553220001700102, *Language Testing, nr. 17 (1)*, 43–64.

Longman Dictionary of Contemporary English. (2008). Pearson Education Limited.

McDonough, J. (1984). *ESP in Perspective: A Practical Guide*. Londra: Collins ELT.

Morrow, K. (1977). Authentic texts and ESP. În *English for Specific Purposes*, Modern English Publications Ltd.

Kohonen, V. (1997). Authentic assessment as an integration of language learning, teaching, evaluation and the teacher's professional growth. În Huhta, A., Kohonen, V., Kurki-Suonio, L. and Luoma, S., (editori), *Current developments and alternatives in language assessment: Proceedings of LTRC 96*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 7–22.

Oxford Advanced Learner's Dictionary (1990), Oxford University Press.

Taylor, D. (1994). Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity? *The Electronic Journal for English as a Second Language, August 1994 — Volume 1, Number 2*. Accesat la http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume1/ej02/ej02a1/.

Ursa, O. (2005). Portofoliul – metodă de evaluare alternativă şi complementară. *Simpozionul Catedrei de limbi moderne*. Cluj-Napoca: Editura Medicală Universitară "Iuliu Haţieganu". 57-64.

Widdowson, H. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

THE RELATION BETWEEN A CLASSROOM MANAGEMENT TRAINING PROGRAM AND CONTROL - CENTRED MANAGEMENT STYLES

Iulia Herman, Assist., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: This researchaimsto highlightthe impact ofa classroom management training program oncontrol centered-management styles ofprimary schoolteachers. The study was conductedon a sample of40 teachersin Sibiu county. The resultsindicated thatthere weresignificant changesfollowing the achieved interventiononly on timeand educational material management dimension, whereas on the otherdimensions there were notstatisticallysignificant differences. This prompts usto speculatethatteachers participating in the experimentalprogramadoptedmore interactive- centered management styles.

Keywords: control – centred management styles, training program, classroom management skills, self-management, students with behavioral problems.

Introduction

Classroom management becomes in the condition of the current generation of students a growing and persistent problem that teachers face already from the primary school. With the inclusion of pupils with special educational needs in mainstream schools, this issue has become more pressing. Both experienced teachers and those at the beginning of the career complain about more frequent disruptive student behaviour, acts of indiscipline and lack of tools to manage these situations. Repertoire of management strategies available to teachers is very low or inadequate. Thus, identifying management styles and improving procedural knowledge related to classroom management can determine the optimal approach to the class of students and the behavior problems.

Methodology of the research

The main aim of the research was to develop and implement a classroom management training program to optimize the management styles of teaching staff. The experimental research conducted in this respect, was based on theories and information presented in the literature which treats the topic how to improve the process of classroom management and management styles.

The hypothesis of the experimental phase took into account the idea that the involvement of teachers in a training program for developing classroom management skills will improve the control-centred management styles of the teaching staff.

The experimental group consisted of 40 primary teachers and the control of 43 teachers from Sibiucounty. The pre-test consisted in the administration of a questionnaire for investigating management styles. At the initial moment of the research there were not statistically significant differences between the results obtained by the two groups of samples.

To reach its goals and verify the hypothesis of the research we used the following approaches to action in the context of the training program carried out with the teachers in primary schools:

- Developing the capacity for self-management of the teaching staff in primary schools with the aim of increasing relaxation psycho-emotional factors and of self-control.
- Stimulating communication skills, constructive relationship with school environment, negotiating skills and emotions management.
- Diversification of classroom management strategies (adapted from Olsen and Nielsen, 2009), via the acquisition of underlying techniques belonging tocategories: limitation, expectations, acceptance, relinquish and networking, aimed at providing the necessary instruments for influencing students' behavior.
- Stimulating socio-emotional skills and supporting individual behavior of the pupils.
- Improvingofteachers knowledge concerning the principles and practical techniques for approaching the class of students with behavioral problems;
- Applying and implementing individualised management techniques to the class of students with problems of behavior.
- Incluzive approach to the organization of classroom environment and educational resources.

From the curricular point of view, the formative experiment was organized into three modules, depending on initially identified needs, these being conducted successively over a period of 54 hours, highlighting the relationship of complementarity and interdependence between stages.

The module self-management strategiesaims at developing networking, psycho-social, communication skills, through the application of theory to actual teaching practice, designed to offer teachers the ability to adapt successfully to the requests of the educational environment. The consequences of the systematic application of self-management strategies is reflected in the first place in the students' behavior and attitudes toward their professor and last but not least, in the teachers' relation with the students and in the established socio-emotionallyclass climate.

With respect to the module LEARN strategy for the classroom management, we have to mention that the benefits of acquisition and application of these techniques can be found at the optimal level of the classroom management competences, by the acquisition of concrete tools, useful and adaptable to any situation of the educational practice, as long as the teaching staff is willing to show flexible attitudes, directed at supporting students. Multiplicity and diversity of strategies, techniques, as well as worksheets, questionnaires and operational diagrams, have supported the teachers to use the most appropriate methods with a view to structuring the relations in the classroom, on the connections between school, child and family, but also to solving problems of discipline inherent in current educational environment.

The module classroom management techniques for students with behavior problems has been useful to teaching staff to the extent that it contributed with a set of support materials, educational solutions and recommendations but also practical exercises ment to approach the behavior problems in class more effectively. By integrating human idea of diversity (and individuality, at the same time) in their educational philosophy, we have found that teachers can improve classroom management and reduce disturbances generated by the deficit of self-monitoring of students. Training activities carried out in the course of the three modules have joined in harmony the practical activities with the theoretical aspects and also

with the formative assessment of the knowledge, skills and attitudes developed by the participants.

Results of the research

We consider management style to be a repetitive behavior ofteachers, expressed within the limits imposed by their status in the school, with the aim of developing a propitious climate for achieving the educational objectives. The study proposed to asses and restructure control-centered management styles of the teaching staff in primary schools, by using four evaluation scales of teachers' perception of their own behavior and attitudes, manifested predominantly in the class in the relationship with the students. These scale highlights teachers' ability to take discipline action, control and monitor of class, management of timeand educational material, but also a tendency of orientation toward educational tasks of teaching staff.

The ability of disciplinary action is defined in terms of students involvement in determining the rules and routines of the class, checking compliance with the rules, the application of coercive measures when anomalies are found, as well as rewarding for compliance with the rules. As a result of the training program carried out within the framework of the experimentalgroup, we ment to optimize teachres' capacity for disciplinary action.

Dimensions of control-centred management styles	Samples	Means	t	p
Ability to disciplinary action	E - C	40,87 - 40,97	0,443	>.050
Control and monitor of class	E - C	50,67 - 51,17	0,265	>.050
Management of time and educational material	E - C	49,82 - 44,32	5,481	.001
Orientation toward educational tasks	E - C	39,52 - 40,00	0,305	>.050

Table 3.1. Comparative data obtained in post-test regarding the ability to disciplinary action, control and monitor of class, management of time and educational material, orientation toward educational tasks

By observing the table 3. 1. it must be noted that the experimental group and the control group are very close together and the statistics test of comparison t indicates the value 0,443 to p>0.05 which means no significant difference between the results obtained by the experimental and control group in the post-test. The inter- and intrasubjectsanalyse shows lack a of powerful relations between the ability to disciplinary action as component of managerial style on the one hand and the formative intervention fordeveloping classroom management skills, on the other hand.

Dimensions of control-centred management styles	Sam-ples	Means pre-test/post-test	t	p	Sam-ples	Means pre-test/post-test	t	p
Ability to disciplinary action	E	37,10 - 40,87	8,404	.008	C	40,42 – 40,97	0,003	>.050

Control and monitor of class	E	47,87 - 50,67	0,001	>.050	C	51,20 – 51,17	0,161	>.050
Management of time and educational material	E	37,42 - 49,82	4,738	.001	C	44,17 – 44,32	0,122	>.050
Orientation toward educational tasks	E	38,00 - 39,52	0,043	>.050	C	39,85 – 40,00	0,201	>.050

Table3.2.Comparative data obtained in pre-test and post-test regarding the ability to disciplinary action, control and monitor of class, management of time and educational material, orientation toward educational tasks

In our opinion this component of management style is less likely to be applied to a training course of medium duration, or in its structure are included the personality traits, which are much more stable and resistant to change. It is somewhat surprising that subjects involved in thetraining program have declared during the course that a flexible approach to pupils is important, but the experimental results, indicate that at the declarative level this fact has not been mentioned in the post-test questionnaire.

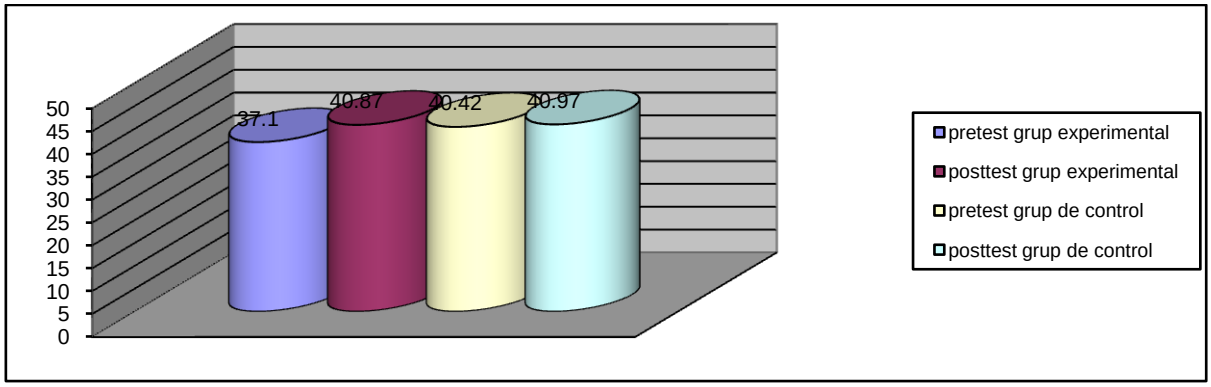


Figure 3.1 . Graphical representation of teachers opinion regardingthe ability to disciplinary action (pre-test/post-test)

In Figure 3.1. the slightly ascending trajectory but insignificant statistically for the experimental group, and the constant line for the control group,illustrate clearly the ability of the teaching staffof the experimental and control group in pre-test and post-test, to take disciplinary action in the classroom.The data presented, indicate that the ability to take disciplinary action has not been changed significantly as a result of the experimental intervention centered on the strategy LEARN (adapted from Olsen and Nielsen, 2009).

Referring to the training program carried out with the teachers for opimizing the capacity for monitoring and controling the classroom, understood in terms of rigorous and systematic check of the activities and behaviors of students, relating to the authority rules and to professor, it can be noted in table 3.2. the level of the average values of experimental and control group, in post-test.

The intersubjects analyse shows that the difference between the experimental and the control group is very small and insignificant as the statistical report t shows in (table 3.1.) at a statistical level greater than 0.05. In other words the formative intervention has not caused changes regarding the capacity of control and monitoring of teachers, fact revealed in

the graph 3.2. Thehigh values of this component of the management styles, both in the experimental group as well as in the control group, makes us think that there is a need for increased control of teachers in relation to the work carried out and also concering students' behavior.

By analysing in table 3.2. the data of the intrasubjects design we notice very small and statistically insignificant differences between the experimental and the control group, checked by the t test to a statistical level of >0.05. So by comparing the results of pre-test with those of post-test we did not find a progress in the experimental group, which means that the experimental intervention did not contribute to reducing need for control of the teaching staff.

To illustrate more clearly how in the pre-test and post-test teachers in the experimental and the control group appreciated the contribution of the training program, based onthe LEARN strategy, for improving the capacity of monitor and control of the class, we present, in Figure 3.2., the graphical represention of this fact.

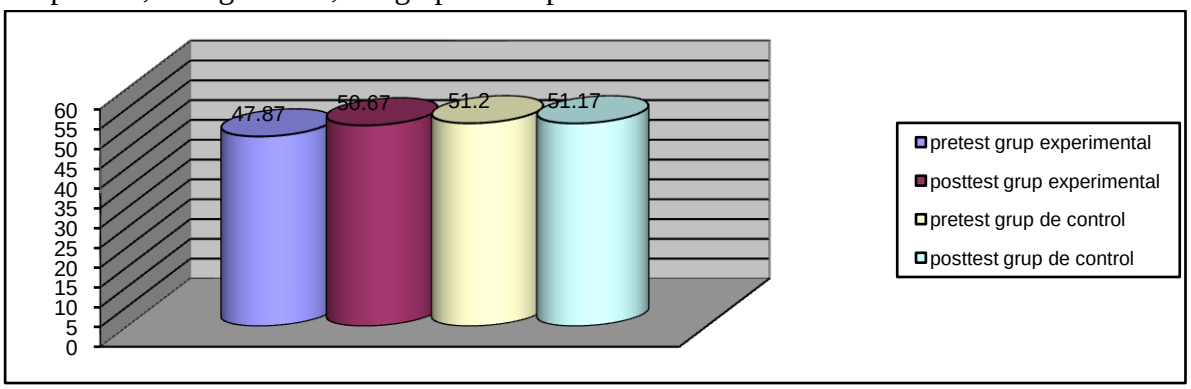


Figure 3.2 . Graphical representation of teachers opinion regarding the ability to control and monitor of class (pre-test/post-test)

This analysis highlights the relatively constant trajectory in pre-test/post-testof experimental and control group, which shows the capacity for monitoring and controling (Fig. 3.2.) of the teaching staff. So, we can say that the hypothesis according to which the application of a training program for developing classroommanagementskills isable to lead to the diminishing the teachers' need for control, has not been confirmed.

We should expect as a result of teachers' involvement in a training program for developing of classroom management skills, to notice a decrease in the need for monitoring and controling of the class,due toactivities like management techniques involving transfer of responsibility, of control over students and also a flexible attitude in relation to students and parents of these students. But this fact was not confirmed. Need to hold control may be based on teachers' care and concern, on lack of confidence in their own forces but also in low didactical experience, or it can be attributed to personality traits like authoritarism. The impact on students and on classroom climate can be described in terms of lack of initiative, reduce self-checking, a decrease in assuming responsibilities, lack of confidence in his colleagues and in its own forces and also a strong spirit of competition (Hobmair, H. , 2012).

Within the category management of time and educationalmaterial we've included identification and integration of the most relevant teaching materials, the sizing up the duration of activities and sequences of instruction, and effective and inclusive management of

classroom environment. In table 3.1. are presented data obtained in post-test relating to teachers' perception of the level of development of the capacity to manage time and educational material. So in post-test significant differences are observed between the experimental and control groupregarding the dimension management of time and educationalmaterial, fact supported by the value of t of 5,481 to the statistical significance level of 0.01.

The intrasubject analysis of the capacity to manage time and didactical material, comes to confirm the progress achieved by experimental group as a result of intervention program, proved by the significant difference of the averages in pre-test and post-test, as well as by the test t (p=0.01), table 3.2.

So we can say that teachers' involvement in a training program designed to develop the management skills of the class of students with behavioral difficulties, contribute to significant increase of capacity to manage time and didactic material of primary school teachers. The teachers mentioned in the post-test questionnaire,the progress of their ability to manage time and educational material, fact that can be attributed to specific training techniques, to the management instruments applied to the class, and not at least to recommendations made regarding optimal planning and integration of these resources.

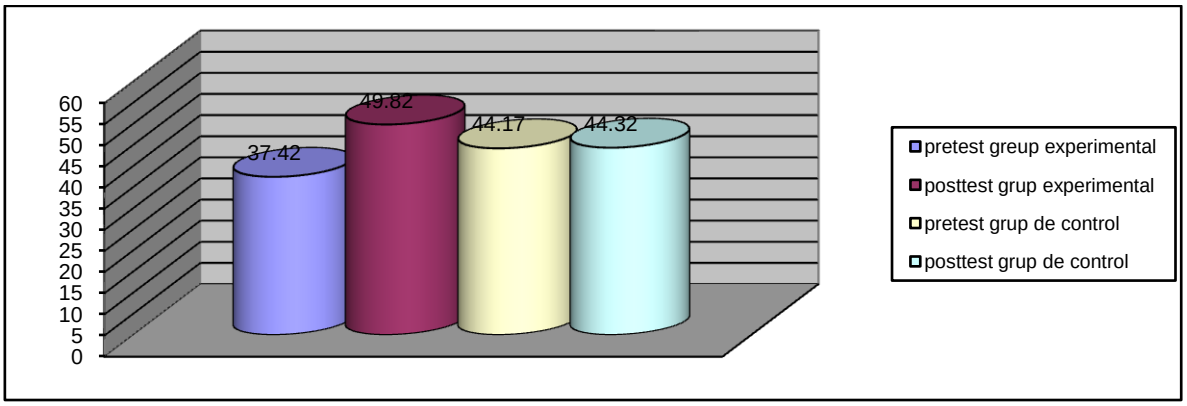


Figure3.3. Graphical representation of teachers opinion regarding the management of time and educational material (pre-test/post-test)

To illustrate more clearly how in the pre-test and post-test teachers of experimental and control group have appreciated the contribution of the training program, to the development of the capacity to manage time and the didactical material, we present in Figure 3.3. a graphic of their opinions.

Both structuring contents, learning and measures to maintain discipline, as well as equipments and arranging of the classroom, are factors that may prevent deviations and disturbances in the educational activity. The environment provides the children withopportunities for exploring but it is also drawing boundary lines, building such a space of action, in which the student learns and develops(Schönbächler, 2007). According to the constructivist paradigm student in this framework should be an active participant in their own training and development.

Another managerial dimension of this study, affects the orientation of teachers toward didactic task, defined as the capacity fororganizing and planning their own work, respecting

time limits, the correct estimation of the tasks for each student, as well as that of puting up to overload through the adoption of strategies for appropriate work.

The formativeintervention aimed to reduce teachers' orientation toward educational task through the development of classroom management skills in the context of the LEARN strategy. The intersubjects analysis in table 3.1. emphasizes a statistically insignificant difference between the experimental and control group, as demonstrated by the t test to the significance level>0.05 . So by involving teachers in a training program centerd on the development of classroom management skills, the component orientation toward educational tasks, has not been modified, maintaining the same level as in pre-test for both experimental and control group.

By analysing theintrasubjects design we can see in table 3.2. that averages positioning of experimental and control group in pre-test and post-test stage is at a similar level, which supports the idea according to which the training program would have been effective in maintaining the same level of orientation toward educational task, but not to diminish this variable. According to these data illustrated graphically in Figure 3.4. it seems that teachers have not considered relevant the formative intervention for changing perception relating to the orientation toward educational tasks of management style.

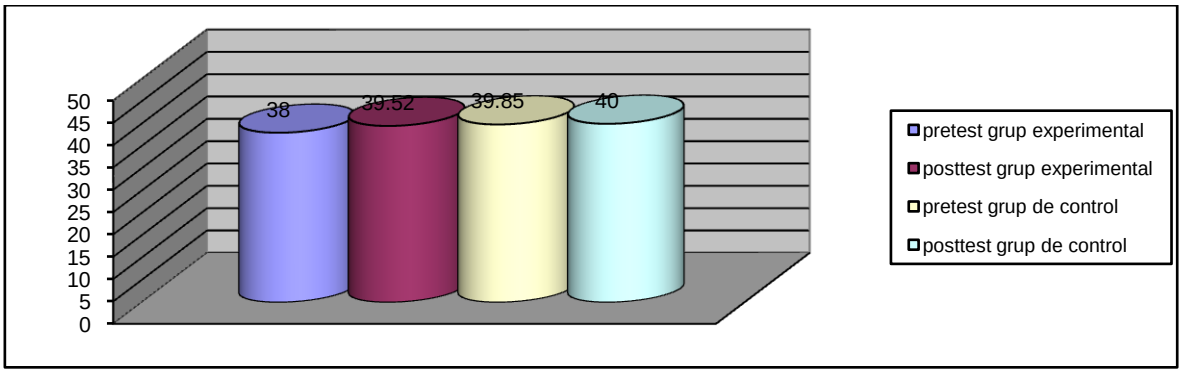


Figure 3.4 . Graphical representation of teachers opinion regarding the orientation toward educational task (pre-test/post-test)

The graph 3.4. emphasizes the statistically averages of the experimental and control group, by the relatively constant path of the line. The task - orientated approach of teachers has been kept at its initial level,which means there are no significant changes on this dimension of management style.

Conclusions

Theanalyses conducted on control-centred management styleslead us toconclude that, as a result of the implemented training program, teachers have perceived and referred to significant changes in the level of management of time and educational material, whereas for the other dimensions have not been recorded statistically significant differences. This fact determines us to reiterate that teachers who attended the experimental training program adopted a more interactive -oriented management style, than control–centred management styles.

BIBLIOGRAPHY:

Hobmair, H., (2012).*Pädagogik*. Stam Verlag. Köln

Olsen, J. Nielsen, T.W. (2009). *Noi metode si strategii pentru managementul clasei.*Editura Didactica Publishing House. Bucuresti

Paun, E. (1999). S*coala – abordare sociopedagogic*a. Editura Polirom. Iasi

Popenci, S. Fartusnic, C. Târnoveanu, N. (2008). *Managementul clasei pentru elevii cu ADHD*. Editura Didactica Publishing House. Bucuresti

Schönbächler, M.T. (2007). *Klassenmanagement*. Haupt Verlag. Bern-Stuttgart-Wien

MULTIDISCIPLINARY APPROACH TO THE DEFINITION OF THE FAMILY

Tiberiu Crisogen Dîscă, PhD Student, University of Oradea

Abstract: As with other concepts defining sociological definition of family difficulty derives from the multitude of perspectives from which it is addressed family of overlapping objective and subjective, the formalities and the informal etc.
Etymologically speaking, the word "family" comes from the Latin "famulus" (ser-vitor). This term indicates "all slaves and servants who lived under the same roof" and, in time, came to designate the whole house: master, so¬ţia, children and servants.
In order not to leave out a lot of cases found in real social life, some researchers argue that it is preferable to discuss the definition of family by providing features and functions to the detriment of concerns for its definition.
Analyzing a variety of definitions is observed anumtie limits of each. Finally is given a broad definition of family: "a form of human community, a primary group, with all its characteristics, which is different from other primary groups through a few specific notes: joining members (people) through marriage relationship, consanguinity or adopt; usually family members live together, forming a single household; pursuing an economic activity, its members are bound by certain relations the biological, spiritual and ideological maintaining and perpetuating society culture data; shall assist in the emotional-affective interacting roles of husband-wife, mother-son, mother-father, etc; under state and law, the group is based on certain rules laid down in the official record. "
In some studies used more than the term "group home" next to the "family". Certain groups are only domestic household groups, other groups includes more domestic or more relatives by affinity or consanguinity. From the sociological point of view there is a synonymy between family name and the group home as there is no synonymy domestic group and what is called in Romanian household.
It is useful to delimit and other scientific concept of family perspectives: legal, anthropological, psychological.

Keywords: family, definition, marriage, children, group.

Definirea familiei

Ca şi în cazul definirii altor concepte sociologice, dificultatea definirii familiei derivă din multitudinea perspectivelor din care este abordată familia, din suprapunerea obiectivului şi subiectivului, a formalului şi informalului etc. (Chipea, 2000).

Din punct de vedere etimologic, termenul **"familie"** provine de la latinescul **"famulus"** (servitor). Conform Dicţionarului etimologic al limbii latine, acest termen arată "ansamblul sclavilor şi al servitorilor ce trăiau sub acelaşi acoperiş", iar, în timp, a ajuns să desemneze întreaga casă: stăpânul, soţia, copiii şi servitorii. Prin extensie de sens, familia a ajuns să cuprindă **agnati** (rudele pe linie paternă) şi **cognati** (rudele pe linie maternă) şi să devină sinonimă cu **gens** (comunitate formată din toate rudele de sânge) în limbajul curent, dar nu şi în cel juridic. (Bulgaru, 2003)

Pentru a nu lăsa pe dinafară o multitudine de cazuri care se găsesc în viaţa socială reală, unii cercetători (Iluţ, 1995) argumentează că este preferabil să se discute despre *definirea familiei* prin prezentarea caracteristicilor şi funcţiilor sale în detrimentul preocupărilor pentru *definiţia* sa.

Dicţionarul de sociologie (Zamfir, Vlăsceanu, 1993), menţionează două sensuri ale acestui termen. În *sens larg*, familia este definită conform formulării făcute de Murdock, în

anul 1949, conform căruia familia reprezintă "un grup social ai cărui membri sunt legaţi prin raporturi de vârstă, căsătorie sau adopţiune şi care trăiesc împreună, cooperează sub raport economic şi au grijă de copii" . *În sens restrâns*, familia ar desemna un cuplu căsătorit şi copiii acestuia.

În dicţionarul UNESCO, familia este înţeleasă ca o "formă de comunitate umană întemeiată prin căsătorie, care uneşte pe soţi şi pe descendenţii acestora prin relaţii strânse de ordin biologic, economic, psihologic şi spiritual".

În opinia antropologului francez **Claude Levi Strauss,** familia este acel grup social care îşi are originea în căsătorie, constă din soţ, soţie şi copiii născuţi din relaţia lor (deşi acestui grup restrâns şi se pot adăuga şi alte rude), unit prin drepturi şi obligaţii morale, juridice, economice, religioase şi sociale.

O accepţiune mai largă îi este atribuită familiei de Natalia Damian, care preluând definiţia lui Claude Levy-Strauss, o concepe ca pe "un grup de rude prin căsătorie, sânge sau adoptare, care trăiesc împreună, desfăşoară o activitate economico-gospodărească comună, sunt legate prin anumite relaţii spirituale (ideologice şi psihologice), iar, în condiţiile existenţei statului şi dreptului şi prin anumite relaţii juridice".

J.Szczepanski afirmă că "familia este un grup de persoane unite prin legături de căsătorie şi paterne, având misiunea de procreaţie şi sarcina de socializare".

Sociologii americani **Burges** şi **Loche** definesc familia în comparaţie cu alte grupuri sociale, precizând următoarele caracteristici: este formată din persoane unite prin relaţii de căsătorie, sânge, adopţiune; membrii locuiesc, de regulă, sub acelaşi acoperiş, alcătuind un singur menaj; este compusă din persoane ce interacţionează, intercomunica în cadrul rolurilor soţ-soţie, tată-mamă etc.; susţine şi perpetuează o cultură comună, derivată, în principal, din cultura societăţii date, prezentând şi caracteristici proprii familiei respective.

Un alt punct de vedere este a lui T.Herseni care constată că "familia ca instituţie socială, organizată şi sancţionată prin reguli colective cuprinse în obiceiuri sau legi, cel puţin în societăţile primitive şi arhaice, dar în mare parte până azi, exercită mai ales două funcţii: creşterea copiilor şi completarea socio-economică a celor două sexe, pentru a forma împreună o unitate socială eficientă".

Pentru Iolanda Mitrofan si Cristian Ciuperca „Familia reprezinta, in orice societate, o forma de comunitate umana alcatuita din cel putin doi indivizi, uniti prin legaturi de casatorie sau paterne, realizand, mai mult sau mai putin, latura biologica si/sau cea psihosociologica" (Iolanda Mitrofan si Cristian Ciuperca 1998, p.17).

Este foarte greu de definit prin ce sunt legate familiile, deoarece fiecare familie este unică, nu există o familie care să fie la fel cu cealaltă, nu există familie care să fie exact ca a noastră. Atunci când vrem să ne intemeiem propria familie, ne uităm în „spate" la familiile noastre şi incepem cu figura „soţului-tată-rege" pe care il vedem ca un om puternic dispus să le facă pe toate şi apoi figura „soţiei-mama regină, ca un om supus, cald şi iubitor.(Adina, Pescaru, p 11).

Se observă aşadar, că toate aceste definiţii sintetice au un caracter orientativ întrucât în realitatea empirică se întâlnesc foarte multe cazuri care nu pot fi circumscrise în sfera conceptului definit în modurile prezentate. Aşa după cum am precizat de la început, şi cum menţionează şi Petru Iluţ, în realitate, în societatea contemporană, dar nu numai, sunt

recunoscute social ca familie şi configuraţiile de tipul un părinte şi unul sau mai mulţi copii, sub denumirea de familie monoparentală; sunt multe situaţii în care cei doi soţi nu mai au relaţii intime dar, din diferite motive, cuplul păstrează celelalte caracteristici şi funcţii ale familiei.

Sintetizând toate situaţiile posibile în care se încadrează termenul de ”familie”, arătând, pe cât posibil, toate caracteristicile sale specifice şi explicând termenul în opoziţie cu alte grupuri primare, prof.univ.dr. Chipea Florea propune următoarea definiţie generală: *„Înţelegem deci familia ca o formă de comunitate umană, un grup primar, cu toate caracteristicile acestuia, care se deosebeşte de celelalte grupuri primare prin câteva note specifice: uneşte membrii (persoane) prin relaţii de căsătorie, consangvinitate sau adopţiune; de regulă membrii unei familii trăiesc împreună, alcătuind un singur menaj; desfăşoară o activitate economică comună, membrii ei sunt legaţi prin anumite relaţii de ordin biologic, spiritual şi ideologic, menţinând şi perpetuând cultura societăţii date; îşi acordă sprijin emoţional-afectiv interacţionând în cadrul rolurilor de soţ-soţie, mamă-fiu, mamă-tată, etc; în condiţiile statului şi dreptului, grupul se întemeiază pe anumite reguli prevăzute în acte oficiale.”* (Chipea, 2000).

În unele studii este folosit mai mult termenul de „grup domestic” lângă cel de „familie”. Grupul domestic este "…un ansamblu de persoane care împart acelaşi spaţiu de viaţă: noţiunea de coabitare şi rezidenţă comună este esenţială" (Segalen, 1987, p. 33). Un grup domestic este considerat ca atare dacă în centrul lui se află persoane legate prin sânge sau prin alianţe maritale. Deci nu orice grup asociat în scopuri de producţie sau orice grup de locatari este un grup domestic. Spre exemplu, studenţii care împart un apartament nu reprezintă un grup domestic. De regulă, grupul domestic este structurat în jurul grupului menajer (care are o sferă mai îngustă decât cel domestic) ce reprezintă spaţiul de viaţă şi activitate comună a familiei conjugale, adică soţ, soţie, copii.

Anumite grupuri domestice sunt doar grupuri de menaj, altele înglobează mai multe grupuri menajere sau mai multe rudenii consanguine ori prin alianţă.

Raportând noţiunea de grup domestic la cea de familie nucleară şi la cea de familie extinsă putem afirma, prin urmare, că orice familie nucleară este un grup de menaj (şi domestic), orice familie extinsă este un grup domestic, dar nu orice grup domestic este o familie extinsă (el putând cuprinde şi non-rude).

Aşadar, din punct de vedere sociologic nu există o sinonimie între denumirea de familie şi cea de grup domestic aşa cum nu există o sinonimie grupul domestic şi ce în româneşte se numeşte gospodărie.

Termenul „gospodărie" este folosit uneori pentru traducerea englezescului "household" şi sau cuvântului francez "maissonée" dar are înţeles în cultura noastră, în general, ca o locuinţă cu anexele sale în care se desfăşoară şi activităţi productive de tip agrar.

În „Dicţionarul explicativ al limbii române” din 2009 alături de sensul „ Totalitatea bunurilor care constituie averea (imobilă) a unui locuitor, îndeosebi de la ţară (şi a familiei sale)” apare şi sensul „Unitate formată dintr-o locuinţă şi din persoanele (înrudite) care o locuiesc, trăind în comun; persoanele (înrudite) care locuiesc împreună, având buget comun şi valorificând în comun bunurile dobândite prin munca lor.”

În acest înţeles (foarte apropiat de cel "household"), "gospodărie" faţă de "familie" pune accent pe locuinţă şi activităţile casnice şi administrarea bunurilor şi bugetului.

Este util să delimităm şi din alte perspective ştiinţifice noţiunea de familie.

Din perspectivă juridică, în România, conform Codului civil actualizat în 2014, familia se întemeiază pe căsătoria liber consimţită între soţi, pe egalitatea acestora, precum şi pe dreptul şi îndatorirea părinţilor de a asigura creşterea şi educarea copiilor lor. Juridic, familia este un grup de persoane între care s-au stabilit un set de drepturi şi obligaţii, reglementat prin legi şi alte acte normative. Aceste norme stabilesc modul de încheiere a căsătoriei, paternitatea, drepturile şi obligaţiile soţilor, relaţiile dintre părinţi şi copii, modul de transmitere a moştenirii etc.

Perspectiva juridică se poate suprapune cu cea sociologică, dar sunt unele situaţii în care sensul sociologic al noţiunii de familie este mult mai larg decât sensul juridic (spre exemplu, cuplurile consensuale nu au nicio legitimitate juridică) dar sunt şi situaţii în care sensul sociologic este mai restrâns (spre exemplu, un cuplu separat prin divorţ nu mai este o familie, dar pot avea diferite legături ce au caracter juridic).

C.C. Harris spune despre deosebirea dintre sociologie şi antropologie în abordarea familiei şi rudeniei: „Motivele separării istorice a activităţii de cercetare dintre cele două discipline se găsesc în teoriile fundamental evoluţioniste asupra naturii societăţii noastre. Societăţile "simple/primitive/antice" erau văzute ca tipuri de formaţiuni sociale ale căror structuri erau bazate pe sisteme de rudenie, prin contrast cu societăţile "moderne", "complexe" (de exemplu cele capitaliste/industriale), a căror viaţă este bazată pe structura relaţiilor economice. Studiul relaţiilor de rudenie era esenţial pentru înţelegerea primului tip de societăţi, iar cel al vieţii ecoomice, pentru înţelegerea celui de-al doilea."

Din punct de vedere psihologic sunt necesare a fi prezentate celor trei direcţii de definire a familiei. Definiţia structurală, caracterizată prin obiectivitatea criteriilor prezentate, specificând explicit membri sunt consideraţi aparţinători ai unei familii şi care nu (Fitzpatrick şi Badzinski, 1994). Definirea familiei prin sarcini şi funcţii, oferă informaţii despre funcţiile sau forma familiei. (Lerner şi Spanier, 1978) Definiţia tranzacţională este centrată pe comunicarea între indivizi şi implicit pe aspectele interacţionale concretizate în intimitate, interdependenţă, angajamente, sentimente legate de identitatea familiei, aspecte emoţionale, simboluri autodefinite, un trecut comun şi un viitor ascensional (Burgess şi Locke, 1953). DeGenova şi Rice (2002) însumează elementele tranzacţionale, structurale şi cele orientate pe sarcini, punând accent pe latura psihologică a vieţii familiale: „familia este un grup de persoane unite prin legături de căsătorie, de sânge, de adopţie sau orice relaţie sexuală în care adulţii cooperează pe plan financiar pentru oferirea suportului reciproc, iar oamenii şi-au asumat angajamentul reciproc într-o relaţie intimă interpersonală şi membrii au un simţ al identităţii proprii ataşat semnificativ la un grup care la rândul său are propria identitate".

BIBLIOGRAFIE:

Bulgaru, M. (coord.),(2003), Sociologie (manual), Facultatea de Asistenţă Socială, Sociologie şi Filosofie, Centrul Editorial al USM, Chişinău

C.C. Harris, Relaţiile de rudenie,, trad. A. Opriţă, pref. M. Voinea, Ed. CEU Du Style, Bucureşti, 1998, p. 16-17.
Chipea, F. (2001), Familia contemporană – tendinţe globale şi configuraţii locale, Editura Expert, Bucureşti.
Damian, N., Sociologia familiei (curs), 1973, Universitatea din Bucureşti, p. 58
Iluţ, P., Familia. Cunoaştere şi asistenţă, Cluj Napoca, 1995, Ed. Argonaut, p. 54
Pescaru, A.B. (2004), Familia azi. O perspectivă sociopedagogică, Editura Aramis, Bucureşti.
Stănoiu, A., Voinea, M., Sociologia familiei, 1983, Ed. Universităţii Bucureşti, p. 6
Zamfir, C. şi Vlăsceanu, L. (coord.), Dicţionar de sociologie, Bucureşti, 1993, Ed. Babel, p. 238

THE PERPETUATION OF TRADITION - AT THE BORDER BETWEEN ENCULTURATION AND EDUCATIONAL IDENTITY IN A SECULARISED SOCIETY

Alina Marieta Rucăreanu, PhD Student, University of Buchares

Abstract: Nowadays, society is under the ruling sign of secularisation, being characterised, from this perspective, by a profound moral and spiritual crisis, whose main manifestation consists in an axiological confusion. Thus, one can notice that man has lost his ontological and eschatological foundation, due to immorality and ideological and religious pluralism.
The phenomenon of secularisation opens up a particular perspective about the world and, consequently, a way of living in which education, science, profession, arts and other basic components of human existence are not only disconnected from religion, but they appear completely severed from our tradition. The secular aspects of life are based on their own values, motivations and principles, which are different from the religious, Christian ones.
The present study means to approach the phenomenon of secularisation and its manifestations in various domains, evidenced through the adulterated form of the consonance between tradition and education, extremely relevant for education.

Keywords: tradition, education, secularisation, pedagogy, morality.

Contextul contemporan educaţional sub amprenta secularizării. Obstacole şi provocări

De-a lungul celor două milenii de creştinătate, Biserica a fost nucleul germinativ al culturii româneşti ca mod unic şi irepetabil de a fi în lume, cu o identitate spirituală bine definită şi recunoscută astfel. S-ar putea spune, cu dreaptă întemeiere, că Biserica a fost întâia şcoală a poporului şi că în tinda ei au apărut primele şcoli, după cum aflăm, în afara mărturiilor documentare, din neuitatele *Amintiri din copilărie* ale lui Ion Creangă, el însuşi un slujitor al şcolii. Evoluţia şcolii rurale a avut particularităţile ei, determinate în bună măsură de întreaga desfăşurare a istoriei poporului nostru, mereu pus în situaţia să constate că „nu omul este deasupra vremilor, ci bietul om sub vremi”; vremurile care nu s-au arătat a fi fost prea darnice. În aceste condiţii, tradiţia a avut un rol definitoriu de solidarizare a poporului nostru, o solidarizare pe care o putem urmări pe verticală în succesiunea generaţiilor şi pe orizontală între membrii unei generaţii, cu o mentalitate proprie. Acest mod de a trăi a fost asimilat de către academicianul Mircea Maliţa (şi nu numai) cu o strategie de supravieţuire. În această strategie, şcoala a avut rolul de liant între generaţii, asigurând împreuna cultivare a valorilor materiale şi spirituale aflate mereu în relaţii de benefică interferenţă. Să recunoaştem că, în fapt, disocierea este făcută doar din forme de analiză a fenomenelor care, altfel, au o structură şi o dinamică unitară prin armonizarea diversităţilor componente. Fără şcoală, tradiţia s-ar fi pierdut pe sine în amalgamul evenimentelor istorice după cum şcoala a câştigat în pondere datorită tradiţiei pe care a perpetuat-o printr-o neîncetată împrospătare axiologică, ferindu-o de anchilozare şi asigurându-i o flexibilitate prielnică dezvoltării. Este necesar să amintim, mai ales astăzi, că performanţele şcolii româneşti s-au datorat educaţiei şi mult mai puţin condiţiilor materiale uneori precare, după cum cunoaştem din literatură şi din amintirile unor mari personalităţi ale ştiinţei şi culturii româneşti, care au ajuns la excelenţă pornind de la sate. Credem că semnificativ pentru această reîmprospătare valorică a tradiţiei este dictonul „ai carte, ai parte”, care la început se

referea cu exclusivitate la proprietatea asupra pământului, referinţă care aproape că s-a pierdut. Este dominantă dimensiunea intelectuală a aceluia care, învăţând carte, poate avea o „parte" din tot ceea ce derivă – cunoaştere, creativitate, afirmare şi recunoaştere socială.

Cunoscând relevanta expresie a unui moralist român, potrivit căreia omul de astăzi „piere şi nu ştie de unde îi vine pierirea", (Constantin Pavel, 1996, p. 24) putem face precizarea că societatea de astăzi se caracterizează printr-o tensiune acută între morala tradiţională creştină şi cea post-tradiţională, seculară. Într-o astfel de lume, morala se coordonează după criterii convenţionale, care trasează calea spre relativism şi indiferenţă spirituală.

Această tendinţă ascendentă a procesului educaţional, în cadrul căruia religia îşi avea un rol bine determinat, a fost întreruptă dramatic imediat după 1944, când reformele s-au făcut urmând modelul sovietic, unul materialist şi declarat anticreştin. Religia a fost eliminată din programele şcolare şi înlocuită cu un program intensiv de educaţie ateistă care îşi asocia ca titlu de noblețe conceptul „ştiinţific". De fapt, ştiinţa era pusă în situaţia de a fi *sclavă* a unei ideologii false şi poziţionate contra naturii firii umane. Faptul a devenit cu atât mai vizibil spre sfârşitul secolului al XX-lea, când dezvoltarea ştiinţelor a devenit compatibilă cu o viziune religioasă şi când începuse să se manifeste un ateism antiştiinţific. Mult trâmbiţata educaţie ateist-ştiinţifică era făcută în termenii dezvoltării cunoaşterii de la sfârşitul secolului al XIX-lea.

Nimeni nu s-a întrebat ce efecte pot avea aceste metode de inoculare a ateismului asupra dezvoltării intelectuale şi morale a elevilor şi cât de mult a influenţat ateismul criza morală de astăzi. Pentru că, amintindu-ne de cuvintele lui Dostoievski din romanul „Demonii", morala de astăzi este a celor care gândesc că „dacă Dumnezeu nu există, înseamnă că totul este în voinţa mea".

(http://www.constiintaortodoxa.ro/component/content/2015.html?task=view)

Ateismul comunist a fost o variantă foarte dură a unei ideologii într-o perioadă în care religia a fost înlocuită cu ideologia, când s-a încercat şi se încearcă o ideologizare a religiei în cadrul unui proces difuz şi sofisticat, care ar trebui să fie analizat. Proliferarea ideologiilor de toate felurile accentuează procesul de secularizare ca unul de sacralizare şi chiar de profanizare. Pe de altă parte, analiza secvenţială a acestui proces face ca, paradoxal, el să-şi continue evoluţia malignă până la dezumanizare. Se impune ca analiza fenomenului să fie începută de la principii pentru ca urmând firul lor să vedem, pas cu pas, ravagiile pe care le determină. Pe de altă parte, lamentările din ce în ce mai auzite, victimizările sterile accentuează acest proces, fapt care se observă în mod evident în procesul educaţional, în ceea ce se numeşte conflictul generaţiilor. Dar nu ar trebui să uităm nici o clipă că şi Dumnezeu lucrează şi că, încercând a-i vedea lucrarea, faptele tind să se clarifice, se întrevăd posibilităţi de investire a unor rosturi constructive, pe lângă care trecem furaţi de vacarmul evenimentelor manipulatoare.

Pluralism şi toleranţă pedagogică între graniţele româneşti şi deschiderea universală, sub semnul secularizării

Problema secularizării şi a secularismului preocupă de multă vreme conştiinţa omenirii, fiind una dintre *maladiile* contemporane care provoacă schimbări foarte grave în

mentalitatea şi viaţa spirituală a contemporanilor. Această problemă este intens dezbătută nu numai de către teologi, ci şi de către psihologi, sociologi, care au încercat să analizeze acest fenomen mondial, ale cărui manifestări sunt resimţite din ce în ce mai agresiv pentru spiritualitatea creştină.Toate aceste studii au dus la concluzia că problema secularismului este una profundă şi este cauzată în ultimă instanţă de o greşită raportare a omului la realităţile spirituale în care trăieşte şi în cele din urmă faţă de Dumnezeu.

Chiar dacă secularizarea este specifică mentalităţii occidentale, nici societăţile din ţările ortodoxe nu sunt ferite de această maladie, de unde rezultă necesitatea unei abordări serioase a acestui fenomen din partea celor puşi de Dumnezeu să-i îndrume pe fiii Lui către împărăţia Sa. Un teolog român contemporan considera că cea mai gravă eroare pe care am putea-o comite noi, ortodocşii, într-un context în care graniţele culturale şi religioase nu mai reprezintă repere ocrotitoare, ar fi aceea de a crede că dacă acest fenomen complex al secularizării sau o anumită expresie a alienării spirituale au fost catalogate şi condamnate ca atare în Occident, ele au devenit inofensive sau ne ocolesc pur şi simplu. (cf. Pr. Ioan Bizău, 2002, p. 62)

Împreună cu Patriarhul Ecumenic Bartolomeu I suntem obligaţi să recunoaştem că „în Europa răsăriteană, creştinii văd prăbuşindu-se culturile pe care credinţele lor le inspirase mai mult sau mai puţin, o întreagă artă de a trăi împreună pe care o distrug cu brutalitate banul, individualismul, un hedonism adeseori grosier. Aproape un secol, sau jumătate de secol de persecuţie au transformat Biserica într-un ghetou liturgic, în care credincioşii sunt mai degrabă *liturgizaţi* decât evanghelizaţi. Atunci Ortodoxia devine mai degrabă un semn de apartenenţă orgolioasă, decât o credinţă personală plină de compasiune. De aici şi reacţiile identitare şi exaltarea a ceea ce rămâne atunci când totul se prăbuşeşte: comunitatea de sânge zisă *etnică* şi pecetluită de un anume folclor *religios*. Anesteziate de tiranie, adevăratele răni încep să sângereze din nou. Acest naţionalism religios e forma ortodoxă a secularizării”. (Oliver Clement, 1997, p. 137)

De aceea, noi, ortodocşii suntem datori să admitem în numele smereniei şi al solidarităţii creştine că problema secularizării, deşi a germinat şi s-a impus cu precădere în Occident, ne afectează profund şi pe noi. Ea este „una dintre provocările majore cu care se confruntă spiritualitatea creştină în prezent şi care generează pe bună dreptate, o îngrijorare ce primeşte uneori accentele unei adevărate fobii cu efect paralizant”. (Pr. Ioan Bizău, 2002, p. 62)

Noţiunea de *secularizare* a avut iniţial o conotaţie juridico-canonică semnificând trecerea unei persoane de la statutul de cleric la statutul de laic sau trecerea bunurilor bisericeşti din proprietatea Bisericii în proprietatea Statului. Apoi a dobândit şi un sens cultural exprimând procesul de emancipare a vieţii moderne, sub toate aspectele sale: economic, ştiinţific, politic, filozofic, etc., de sub autoritatea Bisericii şi a teologiei creştine. (cf. Pr. Gheorghe Popa, 2000, p. 12)

Secularismul înseamnă aşadar constituirea vieţii personale şi comunitare fără o raportare clară la principiile fundamentale ale spiritualităţii creştine. Fenomenul secularizării impune o anumită perspectivă asupra lumii şi, în consecinţă, un model de viaţă în care aspectele de bază ale existenţei umane, ca de pildă familia, educaţia, ştiinţa, profesia, arta nu numai că nu sunt înrădăcinate sau legate de credinţa religioasă, dar în care adevărata necesitate sau posibilitate a unei astfel de legături este negată. Zonele seculare ale vieţii sunt

privite ca fiind autonome, adică sunt purtate de către propriile lor valori, principii şi motivaţii, diferite de cele religioase creştine. (cf. Pr. Ioan Bizău, 1986, p. 63)

De aceea putem defini lumea secularizată ca fiind o lume despiritualizată şi desacralizată care „tinde să transforme omul în prizonierul realităţilor pământeşti, pierzând relaţia cu Dumnezeu". (Dumitru Popescu, 1996, p. 169)

Cauzele principale care au indus procesul de secularizare – o perspectivă istorică

Analizând fenomenul secularizării, părintele Alexandre Schmemann consideră că între secularism şi creştinism există o legătură reală în sensul că secularismul se dovedeşte a fi asemenea celorlalte ideologii care au marcat conştiinţa europeană „un copil vitreg" al creştinismului. (apud. Pr. Ioan Bizău, 2002, p. 74)

La aceeaşi concluzie ajunge şi un teolog protestant, F. Gogarten, care consideră secularizarea o consecinţă legitimă a credinţei creştine pentru că ea eliberează pe om de puterile şi constrângerile lumii. Pentru un creştin, lumea este creaţia lui Dumnezeu şi de aici decurge secularizarea lumii şi autonomia omului faţă de lume. Cuvântul lui Dumnezeu întrupat a deschis calea libertăţii omului în relaţia sa cu lumea, pentru că lumea este primită ca dar al lui Dumnezeu şi de aceea omul este responsabil faţă de ea. Când acesta îşi asumă responsabilitatea şi viaţa sa în Hristos, secularizarea înseamnă „secularizarea" lumii când această lucrare este asumată în afara unei relaţii cu Hristos, secularizarea devine *secularism,* adică o relaţie negativă ce conduce la pierderea credinţei şi „descreştinarea" lumii. (cf. Gheorghe Popa, 2000, p. 16)

Lumea este *seculară* şi omul este autonom în relaţie cu ea, însă autonomia lui nu este absolută ci participativă, adică omul este liber şi autonom în relaţie cu lumea în măsura în care aparţine lui Hristos. În comuniune cu Hristos, creştinul respectă *secularitatea* lumii şi trăieşte într-o solidaritate şi responsabilitate sinceră şi deschisă cu lumea, întrucât lumea este dar al lui Dumnezeu pentru el. (cf. Gheorghe Popa, 2000, p. 16)

Această autonomie a omului a fost greşit înţeleasă în Occident de către unii gânditori din comunitatea Bisericii, fiind privită mai mult dintr-o perspectivă filosofică decât dintr-una duhovnicească. De aceea, aşa cum se manifestă astăzi, secularismul este o moştenire veche în istoria spirituală a Europei, rădăcinile acestei maladii spirituale urcând până în veacul al IX-lea în epoca renaşterii carolingiene. (cf. Pr. Ioan Bizău, 2002, p. 85) Această epocă de reînnoire şi strălucire artistică a fost marcată în plan politic de ideologia puterii iar în plan teologic şi filosofic, de opera metafizică a lui Ioan Scotus, în care interpretează personal operele unor prestigioşi Părinţi ai Bisericii.

Deşi n-a primit girul oficial al Bisericii, doctrina lui Scotus impregnată de germenii conflictului dintre credinţă şi raţiune va fi redescoperită şi continuată de scolastică apuseană. Aceasta, pe baza premisei existenţei lui Dumnezeu ca simplă idee raţională, deschide perspectiva excluderii Sale din istoria lumii.

Scolastica ignoră existenţa personală a lui Dumnezeu în Treimea Persoanelor ca structură a iubirii supreme care se descoperă şi nu se dovedeşte demonstrativ şi introduce în spaţiul teologiei creştine *sărăcia* monoteismului iudaic pe de o parte, iar pe de alta a iniţiat înlocuirea lui Dumnezeu din revelaţia Scripturii şi din experienţa Bisericii cu un concept impersonal definit *Causa prima* a existenţelor. (cf. Pr. Ioan Bizău, 2002, p. 27) Dar în faţa acestui Dumnezeu *causa sui,* omul nu poate să îngenuncheze de teamă, nu I se poate ruga,

nici nu poate să-I aducă jertfe. (cf. Karl Christian Felmy, 1999, p. 85) Această concepţie despre Dumnezeu ca şi c*auză* transcendentă obligatorie atât sieşi cât şi lumii, accesibilă doar capacităţii umane de a raţiona face din Dumnezeu un ceva, un obiect. Omul nu poate intra într-o relaţie personală cu un astfel de Dumnezeu gândit filosofic şi, mai grav, Dumnezeu este despărţit în mod abuziv de creaţia Sa ca în teoria transcendenţei absolute a lui Arie.

Dacă relaţia dintre Dumnezeu şi cosmos nu e înţeleasă în mod prioritar personală ci în chip predominant ca relaţie de la cauză la efect, atunci Dumnezeu este separat de lume iar „lumea devine independentă, autonomă". (Karl Christian Felmy, 1999, p. 86)Dar această lume autonomă devine *vulnerabilă* în faţa omului, care nu se mai vede legat printr-o relaţie personală de Creatorul lumii, de aceea „lumea este uzată, consumată iar nu folosită". (Karl Christian Felmy, 1999, p. 87)

Ideea că lumea poate fi gândită din perspectivă logică, ontologică şi teologică drept existenţă autonomă adică un sistem închis şi izolat, ce se validează pe sine însuşi şi al cărui înţeles este epuizat de propria existenţă, stă la baza frigului metafizic în care a intrat gândirea europeană. Din această idee se vor naşte apoi teoriile „morţii lui Dumnezeu", a „supraomului", a „evoluţionismului" ce vor declanşa un întreg complex de absurdităţi şi fărădelegi în istoria umanităţii.

La originea concepţiei deiste sau autonome despre lume se află o gravă eroare a teologiei apusene care a confundat transcendenţa lui Dumnezeu cu absenţa Sa din creaţie susţinând că Dumnezeu a fost necesar doar ca să creeze lumea fiindcă aceasta poate funcţiona după aceea ca o maşină, autonom şi independent de El. „Lumea occidentală în marea ei majoritate trăieşte astăzi cu sentimentul că universul nostru este lipsit de prezenţa lui Dumnezeu, dintr-o astfel de convingere izvorând şi procesul de secularizare a lumii". (Dumitru Popescu, 1996, p. 169)

Scolastica târzie, renaşterea şi iluminismul au deschis în perimetrul culturii apusene perspectiva unei viziuni noi asupra omului, străină de principiile antropologiei creştine. Condiţia umană ca atare, adică viaţa trupească şi capacităţile intelectuale au început să fie considerate fireşti şi normative declanşând în timp umanismul ateu.

Această manieră de a face teologie, de a înţelege reducţionist relaţia lui Dumnezeu cu creaţia Sa, înstrăinându-se de experienţa liturgică patristică şi de condiţia duhovnicească a vieţii în Hristos a făcut ca teologia apuseană medievală să fie un factor de secularizare. Această teologie a încetat de a fi mistică nemaicomunicând poporului lui Dumnezeu acea cunoaştere care constituie conţinutul plenar al vieţii veşnice (cf. Ioan 17,3) şi, de asemenea, a încetat a fi pastorală în sensul de a asigura Bisericii norme de vieţuire esenţiale şi mântuitoare.

O religie a cărei funcţie principală este dominarea şi îngrădirea oricărei aspiraţii umane legată de sensul vieţii pământeşti îşi pierde capacitatea de a deveni calea unei experienţe autentice a prezenţei şi iubirii lui Dumnezeu. Într-o astfel de religie totalitară, omul este marcat de sentimentul nostalgiei unor spaţii de evadare, înstrăinându-se spiritual de expresiile concrete ale acelei religii pentru a se refugia în zona fabuloasă a memoriei culturale a lumii ori în utopia umanismului fără Dumnezeu. Umanismul renaşterii occidentale a constituit o mişcare de reacţie şi de creaţie împotriva unui monopol de putere pe care Biserica medievală îl deţinea asupra gândirii şi asupra întregii societăţi.

De aceea, în ceea ce priveşte aria politică, umanismul se ridică împotriva centralismului papal, afirmând autonomia statului suveran împreună cu autonomia individuală iar idealul libertăţii înlocuieşte idealul sfinţeniei.

În virtutea acestei libertăţi şi animate de credinţa într-un progres nelimitat, naţiunile Europei occidentale au iniţiat un amplu proces de colonizare. Prin violenţe, silnicii şi înşelăciune au fost anexate continente întregi pentru a fi supuse unui regim colonial incompatibil cu morala creştină. Animat de ideea că este stăpânul absolut al lumii şi măsura tuturor lucrurilor, omul european a devenit o prezenţă acaparatoare în cele mai îndepărtate zone ale planetei, impunându-şi cu forţa voinţa şi mentalităţile.

„Ideea de progres a devenit paravanul ce masca prost fărădelegile unei societăţi pentru care morala creştină nu mai reprezenta un mod de viaţă." (Pr. Ioan Bizău, 1986, p. 93) Încreştinarea forţată s-a dovedit a fi un fenomen artificial, de suprafaţă, care n-a preschimbat spiritul şi mentalităţile religioase ale popoarelor devenite câmp de posesiune şi de misiune. „Acest mod de a face misiune şi de a încreştina a însemnat o nouă etapă în procesul secularizării: colonizaţii şi încreştinaţii au rămas la suprafaţa spiritualităţii creştine, acceptând doar un creştinism superficial, neasimilat printr-o iniţiere mistagogică naturală iar colonizatorii şi încreştinătorii care au instrumentalizat Evanghelia din raţiuni economice şi politice au contribuit astfel la golirea mesajului creştin de orice fior sacru". (Pr. Ioan Bizău, 1986, p. 121)

În contextul acestei *evanghelizări*, a presiunii şi agresiunii venite din partea Bisericii oficiale, are loc un proces istoric complex de răsturnare a sistemului tradiţional de valori, proces care primeşte şi o tentă anticreştină atât în ceea ce priveşte sensul răsturnării cât şi mijloacele prin care aceasta este pusă în ecuaţie. „Unui teocentrism artificial şi totalitar i se substituie un antropocentrism pe măsură, teoretizat cu o pasiune morbidă şi pus în practică chiar prin violenţă uneori". (Pr. Ioan Bizău, 1986, p. 93) Se elaborează o nouă paradigmă de autonomii, de independenţe şi libertăţi şi se pune la cale constituirea unei noi societăţi şi a unei noi ordini sociale, bazate pe raţionalitatea şi pe puterea absolută a omului. Această schimbare de traiectorie s-a manifestat percutant la nivelui învăţământului, ca instituţie purtătoare şi transmiţătoare de valori.

„Militând pentru autonomia omului şi pentru despărţirea lui de Dumnezeu, umanismul a devenit sursa tragediei istoriei moderne. O tragedie care a culminat cu crimele împotriva umanităţii puse la cale de către ideologiile şi politicile totalitare ale secolului al XX-lea, care au demonstrat că umanismul, înţeles ca libertate umană ce se revoltă împotriva lui Dumnezeu, poate deveni oricând cale de pierdere a umanităţii însăşi". (Olivier Clement, 1997, p. 94)

Ceea ce produce omul atunci când consideră că are o suveranitate absolută, chiar dacă este vorba de înfăptuiri spectaculoase în domeniul ştiinţei ori a civilizaţiei materiale, poartă germenii stricăciunii şi ai morţii spirituale, acele înfăptuiri dovedindu-se până la urmă a fi adevărate capcane.

Secularizarea, între codul de conduită morală şi percepţia pedagogică – o viziune teologică

Teologia scolastică admitea că Dumnezeu, identificat cu un concept raţional şi definit drept *Causa prima* a creaţiei, a inserat în structurile intime ale materiei capacitatea de a se reproduce pe sine însăşi, natura fiind „sediul cauzelor secunde", în sensul că are de la

Creatorul ei capacitatea de a-şi produce substanţa propriei sale existenţe. Acordând un credit exagerat mecanismelor cauzalităţii eficiente, scolastica a impus de fapt ideea acestui tip de cauzalitate ca singura posibilă în devenirea lumii şi va da naştere unor curente de gândire străine de spiritualitatea creştină ce vor culmina în *iluminism*. Fapt pentru care „epoca luminilor a reprezentat o etapă decisivă în agravarea procesului de secularizare a Europei, atât în ceea ce priveşte absolutizarea raţiunii umane cât şi în perspectiva înstrăinării culturii de experienţa religioasă”. (Olivier Clement, 1997, p. 102)

Eliberată de „superstiţiile credinţei” (Pr. Emil Jurcan, 1999, p. 206), mintea omului începe să prelucreze autonom observaţiile primite de la mediu, de la societate, dezvoltând ştiinţa în toate direcţiile. Se înlocuieşte însă ideea de finalitate a lumii cu cea de cauzalitate. Conform acestei ideologii în care spiritele raţionaliste credeau cu naivitate, misterul lumii putea fi înfrânt pur şi simplu printr-o cunoaştere ştiinţifică. Ştiinţa dobândeşte un asemenea prestigiu „încât a ajuns sinonimă cu cunoaşterea însăşi”. (Serafim Rose, 2000, p. 181) Dar ştiinţa bazată doar pe raţiunea umană nu este cunoaştere deplină. Ea s-a despărţit de descoperirea dumnezeiască şi astfel s-a pus singură la dispoziţia teoriilor şi filosofiilor eretice, necreştine, anticreştine. (cf. Serafim Rose, 2000, p. 182)

Sfânta Scriptură afirmă limpede că raţiunea sau înţelepciunea „care nu vine de sus”, care nu se întemeiază pe Raţiunea supremă şi nu se raportează la ea „este pământească, animalică, demonică”. (Iacob 3,15)

Operând într-o manieră simplistă după modelul subiect-obiect, filosofia iluministă a scos omul din contextul Revelaţiei, plasându-l într-un orizont pe cât de *ştiinţific*, pe atât de arid, aşa cum natura şi-a pierdut calitatea de creaţie a lui Dumnezeu şi de mediu transparent al lucrării energiilor Duhului Sfânt, devenind pur şi simplu un perimetru al cunoaşterii şi al exploatării.

Cel care a teoretizat şi a impus în gândirea filosofică europeană ideea unei „raţiuni autonome” a fost filosoful german Kant. Acreditând convingerea superstiţioasă că omul are „puterea de a se determina de la sine însuşi”, adică de a se împlini şi salva doar prin forţele proprii şi deci de a gestiona istoria fără să fie condiţionat în vreun fel de prezenţa lui Dumnezeu, acesta a deschis de fapt calea unui optimism pe cât de iluzoriu pe atât de nociv, ale cărui consecinţe dezastruoase vor fi resimţite mai ales în timpul revoluţiilor sângeroase care au traumatizat modernitatea.Prin faptul că a redus pe Dumnezeu la o ipoteză de simplu „ideal transcendental”, „un principiu regulativ al raţiunii”, gânditorul german a recunoscut fenomenului religios doar un temei de natură raţională şi, implicit, o funcţie morală, anulând astfel posibilitatea întâlnirii omului cu Dumnezeu în comuniunea cunoaşterii şi a iubirii, în experienţa vieţii concrete. (cf. Pr. Ioan Bizău, 1986, p. 104)

Definind iluminismul drept „ieşirea din starea de minorat”, adică din „starea cea mai dăunătoare şi cea mai dezonorantă dintre toate”, Kant se pronunţă ferm în favoarea unei libertăţi totale în ceea ce priveşte „folosirea publică a raţiunii”, oamenii având astfel posibilitatea să depăşească „din proprie iniţiativă starea de sălbăticie”. (apud. Pr. Ioan Bizău, 1986, p. 104)

Pentru istoria ulterioară a culturii umane, teoreticianul „raţiunii pure” a devenit promotorul unor opţiuni metafizice şi existenţiale decisive. Cultura în care se va exprima „raţiunea autonomă” va sfârşi prin a ucide iubirea din suflete, devenind sursă a răului şi nefericirii din lume.

Efectele secularizării asupra tradiţiei

Efectele cele mai vizibile ale secularizării se pot constata în abandonarea valorilor tradiţionale. Societatea devine în acest caz mai permisivă şi constrângerile sociale se relaxează. (cf. Pr. Gheorghe Popa, 2000, p. 19) Asistăm la o completă răsturnare de valori, la instaurarea unei ierarhii artificiale şi imorale, în care primatul îl au materialismul şi hedonismul. Astăzi, deja impasul civilizaţiei occidentale nu mai este unul teoretic. El se manifestă în agonia şi absurditatea modului cotidian de viaţă. „Această civilizaţie a *echilibrului groazei*, a programelor raţionale de *fericire generală*, a rezidurilor toxice, a consumaţiei nesăţioase, a înrobirii existenţei umane de ideologiile totalitariste a ajuns să ameninţe viaţa la scara universală". (Christos Yannaras, 1996, p. 201)

După o astfel de concepţie, răul se reduce la partea lui secundară, singurul rău e suferinţa fizică. Răul moral este socotit ca o prejudecată învechită şi fără rost. Aceasta înseamnă, însă, o completă ignorare a realităţii, iar efectele ei nu întârzie să confirme eroarea. Degradarea fiinţei umane, zădărnicia tuturor eforturilor, dezgustul de viaţă, înmulţirea suferinţelor, deznădejdea, pesimismul şi, în sfârşit, pentru mulţi, sinuciderea, sunt roadele acestei mentalităţi.

„Lumea de azi piere şi nu-şi dă seama de unde-i vine pieirea. Aruncă vina pe crizele economice, sociale şi politice, socotindu-le ultimele şi singurele cauze ale răului de care suferă, dar ignoră cauza adevărată a tuturor relelor – păcatul". (Constantin Pavel, 1996, p. 9) Păcatul este un moment de discordie, de dezintegrare şi de ruinare a vieţii spirituale. Sufletul îşi pierde unitatea substanţială, pierde conştiinţa naturii sale creatoare, se pierde în vârtejul haotic al stărilor proprii, încetând a mai fi substanţa lor. Eul este sufocat de „potopul mintal" al patimilor. (cf. Pavel Florenski, 1999, p. 116)

În afară de aceasta, nu-i de ajuns să înţelegem răul, mai trebuie să ştim şi să putem, în acelaşi timp, a-l birui. Or, nici ştiinţa, nici metafizica şi nicio altă religie afară de creştinism nu ne poate satisface. Numai creştinismul, religia mântuirii ne poate da soluţia adevărată şi mijloacele necesare pentru remedierea lui.

Această confuzie în plan moral a existenţei umane se datorează „întunecării minţii şi a vederii omului", ce-şi are rădăcina într-o confuzie în planul credinţei. (Pr. Constantin Coman, 1997, p. 24) Omul contemporan, preocupat doar de bunăstarea în planul vieţii materiale, nu-L mai cunoaşte pe Dumnezeu cel iubitor şi nu-L mai recunoaşte în chipul semenilor.

Astfel, taina persoanei umane nu mai este legată de Arhetipul ei veşnic, ci este redusă în planul imanentului, psihologicului şi socialului. De aceea, omul suferă mai ales în Occident „un proces de depersonalizare, un proces grav care este un al doilea pas după cel al îndepărtării omului de Dumnezeu. Un fel de dedivinizare, despiritualizare este faza a doua, aceea a îndepărtării omului de sine însuşi după ce s-a îndepărtat de adevărata umanitate, cea împărtăşită haric de Hristos-Domnul". (Arhim. Juvenalie Ionaşcu, 2002, p. 123) Dumnezeu şi copilul său-omul sunt corelativi. „Acolo unde Dumnezeu e absent, nici omul nu există". (Paul Evdochimov, 1993, p. 66)

Concluzii

Schimbările survenite în societatea de astăzi, odată cu postmodernitatea, au dus la o relativizare a valorilor tradiţionale, devenind evidente mai ales la nivel educaţional. Aşadar, se impune o regenerare a valorilor umane, asupra cărora constelează valoarea persoanei.

Fiecare persoană este unică, iar comunicarea ei cu divinitatea se remarcă la nivel pedagogic în mod constant printr-un dialog constructiv. Repoziţionarea valorilor morale pe traiectoria consacrată se poate realiza numai printr-o educaţie adecvată şi bine conturată.

Într-o societate care se plânge tot mai mult de o insuficienţă în plan social a adevărurilor Bisericii, în care *omul modern* înţelege autonomia individuală ca ultim adevăr care să-l elibereze şi care în acelaşi timp îi este insuficient şi chiar factor paralizant, Biserica oferă acelaşi adevăr al *chipului lui Dumnezeu* care stă la baza jertfei hristice. Fără o teologie a chipului lui Dumnezeu în om, libertatea atât de visată de contemporani nu-şi află răspuns.

De aceea este necesară o înţelegere şi o aflare a realelor coordonate ontice umane, a se vedea dacă omul îşi află adevărul ultim în natura sa luată separat, dacă ascultarea de statusul său biologic este cu adevărat chemarea sa pe acest pământ, dacă raţiunea sa este suficientă în înţelegerea lumii. Or, Biserica spune că toate acestea nu sunt nici pe departe ultimele realităţi la care omul ar trebui să ajungă, iar învăţământul, de asemenea, ne oferă un imbold aparte şi speranţa că vom reuşi schimbarea.

La provocările unei societăţi de consum, axată numai pe relaţii utilitariste, Biserica şi şcoala propovăduiesc nu o schimbare a sa substanţială, ci o schimbare a lumii printr-un mod de existenţă pedagogic, de reală respectare şi înţelegere a lumii. Ea propune mai întâi cercetarea rădăcinilor existenţiale umane, înţelegerea şi asumarea dimensiunilor educaţionale. Este o aventură a libertăţii care se pierdepe sine înmomentulîn care s-a afirmatşi se aflăpe sine, încele mai splendide culoricândîşirefuzăautonomia.

O altă faţă a crizei umanităţii o constituie superficialitatea şi utilitarismul relaţiilor între oameni care devin simpli roboţi într-o societate supratehnicizată şi orbită de idolul profitului. Pericolul depersonalizării este unul continuu într-o astfel de societate, de aceea se impune în primul rând conştientizarea demnităţii inalienabile a fiecărei persoane, demnitate ce nu necesită recunoaştere din partea vreunei instanţe lumeşti, dar nici nu este permis să fie contestată. Această cunoaştere presupune că persoana umană transcende toate structurile statale, sociale şi educaţionale, iar prin aceasta, în cele din urmă nu admite să fie anihilată de nici una dintre instanţe. Şansa de a ieşi din această criză a umanităţii constă în redescoperirea unei unităţi de sens a omului care să nu ducă nici la colectivism, nici la individualism, ci la o percepere corectă a sensului valorii autentice. Aceasta a determinat un vid în conştiinţa umană. Neancorat ferm în valoare şi adevăr, omul societăţii de astăzi rătăceşte după acestea şi le regăseşte la graniţa dintre educaţie şi creştinism.

Criza societăţii moderne poate fi depăşită, astfel, doar prin redescoperirea alterităţii personale, ceea ce face pe un om unic dar îl şi împlineşte în acelaşi timp.

BIBLIOGRAFIE:

Bizău, Pr. Ioan. (1986). *Viaţa în Hristos şi maladia secularizării*. Cluj-Napoca: Editura Patmos.

Clement, Olivier. (1997) *Adevăr şi libertate, Ortodoxia în contemporaneitate, Convorbiri cu Patriarhul Ecumenic Bartolomeu I*. Sibiu: Editura Deisis.

Coman, Constantin. (1997). *Biblia în Biserică, Eseuri pe teme biblice*. Bucureşti: Editura Bizantină.
Evdokimov, Paul. (1993). *Iubirea nebună a lui Dumnezeu*. Bucureşti: Editura Anastasia.
Felmy, Karl Christian.(1999). *Dogmatica experienţei ecleziale*, introducere şi traducere de Pr. Prof. Dr. Ioan Ică. Sibiu: Editura Deisis.
Florenski, Pavel. (1999). *Stâlpul şi Temelia Adevărului, încercare de teodicee ortodoxă în douăsprezece scrisori*. Iaşi: Editura Polirom.
Ionaşcu, Arhim. Juvenalie. (2002). *În spirit occidental*, în volumul colectiv„Tinereţe, ideal, Biserică". Făgăraş: Editura Agaton.
Jurcan, Pr. Emil. (1999). *Duhul Sfânt şi provocările contemporane ale lumii*. Alba-Iulia: Editura Arhiepiscopiei Ortodoxe Române
Pavel, Constantin. (1996). *Problema răului la Fericitul Augustin*. Bucureşti: Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.
Popa, Pr. Gheorghe. (2000). *Comuniune şi înnoire spirituală în contextul secularizării lumii moderne* (teză de doctorat). Iaşi: Editura Trinitas.
Popescu, Dumitru. (1996). *Ortodoxie şi contemporaneitate*. Bucureşti: Editura Diogene.
Rose, Serafim. (2000). *Cartea Facerii şi Ştiinţa începuturilor*. Bucureşti: Editura Sophia.
Yannaras, Christos. (1996). *Abecedar al Credinţei.* Bucureşti: Editura Bizantină.
*** *Sfânta Scriptură*. (1990). Bucureşti: Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.
Web site:
http://www.constiintaortodoxa.ro/component/content/2015.html?task=view, consultat la 10 octombrie 2014.

Această lucrare a fost realizată în cadrul proiectului „Cultura română şi modele culturale europene: cercetare, sincronizare, durabilitate", cofinanţat de Uniunea Europeană şi Guvernul României din Fondul Social European prin Programul Operaţional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013, contractul de finanţare nr.POSDRU/159/1.5/S/136077.

WHAT DOES RESEARCH SUGGEST ORGANIZATIONS CAN DO TO MANAGE DIVERSITY IN CAREER DEVELOPMENT?

Romeo-Radu Damian, MSc, University of London, Birbeck College

Abstract: There are many forms of life, many cultures and many ways to look at things. So many intricate elements are thought to interrelate with one another that for any system to be efficient, it must acutely discover what dynamic factors turns its efficiency into inefficiency.But crises of efficiency are not only when material realities change but they also connect with crises of interpretation. In an organizational context, an obvious consequence which results from this is a change in the company's ethos in relation to the diversity of its workforce.Diversity is claimed to provide organizations with the necessary ability to compete in global markets, increase employee commitment by allowing them to contribute in a unique way and lead to enhanced product developments. Nonetheless, the process of managing diversity is not straightforward. This present paper provides an analysis of what research suggests organizations can do to manage diversity in career development.

Keywords: diversity, development, career, research, organizations

Diversity and Organizations

There are many forms of life,many cultures and many approaches to examining this interaction.So many intricate elements are thought to interrelate with one another that for any system to be efficient, it must acutely discover what dynamic factors turns its efficiency into inefficiency. In business, a simple test of efficiency is profitability. If profitability is falling, then in turn organizations try to improve how they are organized or to implementnew models of production to sustain their growth. If profitability is dramatically falling, usually a radical change is initiated in the hope of circumventing the breakdown in performance and allow profitability to return.

When any system deteriorates, forces contributing to stability start to unravel. Cherished value and norms become invalidated by experience. Organizational status quo cannot survive. People become angry, they fail to avoid cognitive dissonance, look for scapegoats or turn to infighting.

But crises of efficiency occur not only when material realities change – when "*everything that is solid melts into air*" (Marx& Engels, 1998) - but they also are linked with crises of interpretation."*The trail of the human serpent is all over*" (James, 1981).In a modern context, organizations are becoming more aware that people do not choosebetween competing interpretations on the basis of bare facts. In other words, facts cannot determine people's interpretation. "*All things are subject to interpretation.Whichever interpretation prevails at a given time is a function of power and not truth*" (Nietzsche).

In an organizational context, an obvious consequence resulting fromthis is a change in the company's ethos in relation to the diversity of its workforce: an appreciation of diversity and an *interpretation* thatdifferent perspectives on organizational challenges willcreate knowledge, in turn generating profits.Diversity is claimed to provide organizations with the necessary ability to compete in global markets (Fine, 1996), increase employee commitment by allowing them to contribute in a unique way (De Pree, 1989) and lead to enhanced product developments (Taylor, 1991).

Diversity can find an expression in organizations in many different forms. Nonetheless, the process of managing diversity is not straightforward. Organizations must now seek to improve recruitment, measure the integration of diversity into structures, improve retention andcareer development practices.Additionally, what adds further complexity to the picture of diversity is the fact that managing diversity does not come naturally to most organizations, especially those whose focus is on order, conformity and playing by the rules.

This present paper compiles the different research perspectives on what organizations can do to manage diversity in career development.

Team Roles and Diversity

A popular perspective is to look at individual strengths and preference for roles and allocate tasks to employees based on these components.Belbin's approach to managing career diversity was to start with the premise that the best way to form an effective team was to bring together individuals with a wide range of skills and expertise (Belbin, 1981).Although considered a useful piece of research (Barry, 1995), Belbin's model was proved to be lacking inpractical application (Arnold, Cooper & Robertson, 1998).

Another conscious attempt to manage team development was advanced by Margerison and McCann (1995). Theybuilt on Belbin's earlier work and developed a model called "Team Management Wheel" that links job functions with roles that employees are expected to perform. Managing diversity in career development could be addressed through a preference model that highlights the different ways that members approach situations. Many of the work related issues would thus be resolved by an appreciation for the diversity of thinking.

In parallel, Margerison, McCann and Belbin emphasize the importance of diversity in teams and embrace the idea that a team in which diversity has been optimized, is an effective team. So how to develop an optimal team or an optimal career development program?Through careful selection, an *optimal solution*in which a particular individual is matched with a particular role, nurturing increasedoverall group effectiveness.Defined roles are thus a vital starting point in the creation of a strategy to improve overall team effectiveness.

Boy or girl, equal opportunities?

Other dimension of diversity go beyond the focus on roles and attempts to investigate factors such as the influence of gender on career development. Career development ought to serve the purpose to retain, attract and motivate qualified employees. There are different organizational philosophies governing this process. Firstly, there arephilosophies that propose a generous and competitive compensation package to be a good incentive to retain talented employees (Boyd &Salamin, 2001). Secondly, other schools of thoughtexaminehow various organizational activities can be collated to create a fair and equitable reward system (Moorhead & Griffin, 2010). Thirdly, there are philosophies centered on the recognition of the importance each employee brings to the organization, although objectives measures to prove this theory have proved challenging.

Although all these statements can be taken as references for the adequacy of employee performance and how a career should be developed, turning an eye to what actually goes on in

practice, there appears to be a lack of action to tackle gender stereotypes in career interventions (reference).

Pay parity between male and female workersis considered an issue by the Equal Opportunities Commission (EOC). Research in the UK has shown that a woman graduating at age 22 is likely to earn 15% less than a man graduating with the same degree and in the same subject (Eaglesham, Turner & Guthrie, 2004). The European Commission reports that women still earn on average 16% less than men per hour (2014).

Different arguments have been presented to explain the disparity in pay between genders, from discrimination in the workplace to the undervaluing of the work and skills of women; from gender roles, traditions and family responsibilities to different workplace practices that prevent access to career development and training (Heilman, 2001).

On this matter, the suggestion offered by research to organizations to close the gender pay gap is to promote gender diversity in career development (Nanda, 2014). Promoting gender diversity in career development not only creates more opportunities for women but also increases representation of women at higher job levels.By embracing the view that man and women should receive equal career opportunities, organizations could also tackle attitudes and cultural biases -issues considered as major contributors to discrimination against women.Consequently, managing diversity in career interventions, by promoting gender equality, is also though to make women live happier lives. Approaches such as this, would go some way to tackle the prevailing climate in which women's job satisfaction has been found to be lower than that of men (Lefkowitz, 1994).

Age: Diversity Matters

Other than gender-diverse interventions, organizations are becoming more aware of the numerous benefits of also havingage-diverse career development programs.Introducing new members to particular circumstances can help older members to better understand new ideas and new technologies (Lewis, Belliveau, Herndon & Keller, 2007).Having a mixture of young and experienced workers has been shown to be beneficial as experienced workers can transfer their knowledge and experience quicker than having the young members learn the elements of the job alone.Thus, social facilitation is a strong argument in favor of age diversity (Kim & Park, 2010).

Nevertheless, the mere presence of an age diverse group of people does not solve allperformance-related organizational problems.The question of people preferring to work either in the diverse company of others or in isolation is still authentic and can be answered in many different ways.People may or may not feel a sense of belonging or affiliation to a social group. Furthermore, the need for affiliation popularized by McClelland (1961) can be aroused by the desire to maintain positive affective relationships(McClelland 1975)or can be based on fear (Schachter, 1959; Kassin*et al*., 2008) and lead to social control (Milgram, 1965).

What makes age an important factor in the equation of career development is the commitment to a positive attitude towards improving workers of all ages. Having age discrimination laws is one way of promoting fair/beneficial working practices. Helping people enhance their career no matter their upper or lower age limit is a revolutionary approach.However, there is growingevidence to support the benefits of this approach (McNair & Flynn 2005).

Careers: Culture and Values

Cultural diversityfurther deepens the perspectiveof diversity as being an important organizational element in career development.As diversity can manifest in different ways,it is thought that varied experiences can increase the chances of finding creative solutions to practical organizational problems (Horwitz&Horwitz, 2007). But not only is creativity thought to be nurtured through the promotion of cultural diversity in career development, but diversity is "*a necessary condition for humankind as biodiversity is for nature*" (UNESCO, 2002). Within a framework where several international organizationssuch as UNESCO and Survival Internationalstronglyopine that diversity should/must play a role in preserving society and culture itself, it is hard for any other organization to ignore this trend and explicitly support uniformity and cultural homogenization.

On the other hand, some scholars have argued that diversity is only a façade of cultural imperialism (Barker, 2008).Particularly through the popularization and diffusion of cultural symbols through institutional mechanisms of power (Jennings, 2010), it is thought thatimperialistic manifestations of corporate capitalism can only lead to cultural homogenization (Hopper 2007; Jennings 2010).

Thus, the leap from diversity to homogeneity and back again to diversity in career development does not require the use of a complex conceptual framework, but indeed describesdifferent facets of reality. This is why we need more empirical research on managing diversity: not only as an intervention to clarify this state of affairs within our present social framework,but also to open up possibilities which are not otherwise apparent.

As for apparent outcomesof cultural diversityin relation to career development, the most important topic debated that of integration (Maznevski, 1994). If diversity is known to have certain advantages, the problematic way through which organizations look at people and try to unify members into a team has been also acknowledged (Jackson, Stone & Alvarez, 1993). Integration is thus an attempt to create a shared vision, a common outlook, to support cross-cultural dialogue and to nurture the powers of collectivity.

At the same time, organizations must be realistic in their understanding of labor market trends and what is possible in constrained environments. By voluntary commitment of its employees to the culture of diversity,the potential for organizations to effectively manage career interventionsis impressive. When relationships are good they engender both individual and organizational health (Sosik&Godshalk, 2000). But what happens when not all employees adhere to the direction and values set by the organization? In summary, stressors start to emerge and shapeorganizational and group dynamics for example: bullying (Rayner, Hoel& Cooper, 2002), distrust (Kahn *et al.*, 1964), lack of participation (Buck, 1972), harassment (Rospenda, Richman, Ehmke&Zlatoper, 2005) or burnout (Lee &Ashforth, 1990).

Diversity Management Strategies

As a consequence, diversity should not only become a statute passed down the hierarchy by the executives of the organization, but is also increasingly important for management and leadership to*managethe process of diversity*well by adopting inclusive policies and change management practices (Arnold & Randall, 2010). Without, appropriate management stress in likely to occur.

There are some specific areas of interest for managers and leaders relating to policies and approaches to career development based on diversity. First, there is an interest in practicality: is the diverse-centric career development model going to work with so many different nationalities?Second, there is the potential problem of managing cross-cultural teams: how best can teams coming from multiple cultures be managed and developed? Third, can organizationsshape an appraisal system based on diversity that links back to, and supports, the organization's strategic goals?

The first issue raised is one of practicality.Organizations thrive to create career intervention schemes that are *perceived as being fair* by their employees. But how is the diverse-centric career development model going to work, when there are so many people of different nationalities and each of them can react to and interpret in their own unique way the organizational model?

Perceived fairness is not an easy task especially with the increasing evidence pointing to the widespread use of stereotypes in organizations.Stereotypes are beliefs about characteristics, attributes and behaviors of certain groups (Hilton & Von Hippel, 1996).Suppressing stereotypes is even harder as there is some evidence that when people try to suppress stereotypes, they are more likely to activate them (Bodenhausen&Macrae, 1996). So long as people are going to form stereotypical beliefs about other people, where is the value in promoting diversity and in having constructed the fairest model for selecting and promoting employees?

An interesting answer to this question has been proposed by Thorndike (1971). His approach to organizational fairness was to look at each group's members' probability of being selected.Fairness can,as such,become an outcome for groups, not just for individuals. It is widely known that the possibility of having a career change depends not only on one's working life, but on one's personal life as well. People have to adapt their expectations to coincide with organizational developments, but it is also true that organizations have to think about developing people while taking into consideration their personal circumstances.Organizations should acknowledge that an individual's career choice is somewhat situationally determined.

Returning to how practical the career development model is going to be if it is based on acknowledging the differences in cultures and nationalities, research seems to suggest that the degree of practicality can be observed not by looking at each individual's contribution to the system, but looking at group outcomes as well.Namely how the multiplication of ideas, talents and perspectives – all possible because of diverse people working together - contribute to the overall organizational growth.

Growth leads to the next diversity management strategy that has been thoroughly researched in the context of career development, namelyleading cross-cultural teams. Although this process is multifaceted, there is some consensus in relation to what the role of the leader should be.Jarvenpaa (1998) wrote about the strong need for trust, including swift trust, a form of trust occurring in temporary organizational structures and which can include the quick starting of groups or teams. Joshi &Lazarova (2005) identified managing cultural diversity and empowering employees as being an important characteristic of leaders.Hertel*et al.* (2005) also emphasized that the manager's role should be to clarify team roles and goals, to give performance feedback and to create feelings of inter-dependence within the group.

The question of how best people or teams coming from multiple cultures can be managed and developed can best be answered by looking at leadership and management styles. As a consequence, developing careers by embracing diversity becomes a leadership and management process where ultimately the diverse members of the team "are committed to a common purpose, performance goals, and approach for which they hold themselves mutually accountable" (Katzenbach& Smith, 1993), "they affect the results through their interactions with one another and because the team is collectively accountable, the work of integrating with one another is included among the responsibilities of each member" (Mohrman, Cohen &Mohrman, 1995).

"*Cultural diversity leads to process losses through decreased social integration and increased conflict but also to process gains from increased team creativity and member satisfaction*" (Stahl *et al.*, 2010).

The last management strategy that links back to diversity in career interventions focuses on shaping an appraisal system that includes diversity as an organizational goal.It is common for appraisal techniques to be used to determine progression in organizations.However, being appraised can be a stressful experience for employees (Fletcher, 2008). While performance review usually emphasis setting mutual objectives, in the context of organizational culture, performance management goes outside any precise definition (Torrington *et al.*, 2011).

This is why in the context of globalization, it has become of utter importance to understand the different ways by which national cultures influence the process of performance appraisal. Hofstede's study (1980a) has shown that cultural differences are still significant. Not only that, but "*people from cultures high on individualism and low on power distance (associated with the USA and some European states) might respond differently to appraisal techniques than those who have been reared in collectivist and high power distance cultures. It follows that the designers of performance appraisal systems need to be sensitive to cultural considerations*" (Bailey & Fletcher, 2007).

Practitioners have tried to tackle this issue by setting diversity as a variable worthy of consideration when evaluating employees' performance. With the development of global markets, cross-cultural dialogue has become the language of global business. With people scattered all around the world, the potential for productivity can be heightened by recognizing diversity in appraisal systems as an influential process that can lead to the achievement of group or organizational goals. "*It is important to keep firmly in mind that national culture may not be the only determinant of values and behavior. Organizational culture can be influenced to some extend by national culture but personality differences also ought to be considered when examining the person's response to performance appraisal*" (Bailey & Fletcher, 2007).

Conclusions

Organizations are comprised of people with differing backgrounds, skills, age, culture, personality, education and many more variable attributes. While people work together, they have distinct identities, many coming from different cultures and livingwith different life circumstances/perspectives. Therefore, managing diversity in career development is not a straightforward process.

No trend guarantees that strategizing on promoting individuals based on their diversity will increase profits over the long run. Yet, there has been a recognition that a diverse workforce is the mirror of a changing world and marketplace. With all the social, technological and economical changes and developments in society,a shift in focus has occurred from why diversity matters to what can organizations do to manage diversity in career development.

What has helped to change theethos of organizations in relation to diversity is research. By looking at factors like team roles, gender,age, culture, diversity management strategies, practicality, cross-cultural teams and performance systems, research has provided organizations with a rich framework through which they can manage diversity in career development. Research has not only shown thatvaried experiences increase the chances of finding creative solutions to practical organizational problems (Horwitz&Horwitz, 2007) but warmly embraced the idea that using diversity as a factor in career developments can increase productivity (Bailey & Fletcher, 2007), innovation (Bassett-Jones, 2005), improve decision making (Maznevski, 1994),increase employee commitment (De Pree, 1989), lead to enhanced product developments (Taylor, 1991), and provide organizations with the necessary ability to compete in global markets (Fine, 1996).

Most people believe in the ideal of reciprocity, which essentially states you should treat others as one would like to be treated.However, when analyzed from a diversity perspective, this ideal becomes blurredas values for some may differ from the values of others. In the organizational context, attempts to overcome this blurred line, as demonstrated by research, have been made through managing and promoting diversity in career development.

The frame of reference has thus been moved from ‘it all depends on the individual view’ to ‘it all depends on the organization’. Instead of showing just an appreciation for the similarity or differences of individual values, organizations are now trying to shift the focus to a more diversity-sensitive perspective – ‘let’s try to find the best way by finding first the whole variety of ways’. If this strategy will help to manage more effectively the diverse workforce and the work environment, it needs to be confirmed or infirmed by further research.

BIBLIOGRAPHY:

Arnold, J., & Randall, R. (2010). Work psychology: *Understanding human behavior in the workplace* (5th Ed.). Harlow, UK: Financial Times / Prentice Hall (Pearson Education).

Arnold, J., Cooper, C. L., & Robertson, I. T. (1998). *Work psychology: Understanding human behavior in the workplace* (3rd Ed.). London: Financial Times / Pitman Publishing.

Bailey, C., & Fletcher, C. (2007). Performance management and appraisal – an international perspective. In M. M. Harris (Ed.), *The handbook of research in international human resource management*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Barker, C. (2008). Cultural Studies: Theory and Practice. SAGE. pp. 159–162.

Barry, B. (1995). *Insight into the composition of the management team: A source of competitive advantage?* Paper presented at Monash University (Faculty of Business and Economics), Australia.
Bassett-Jones, N. (2005). The paradox of diversity management, creativity and innovation. *Creativity and Innovation Management*, 14, 2, 169 – 175.
Belbin, R. M. (1981). *Management teams*. London: Heinemann Educational Books.
Boyd, D., &Salamin, A. (2001). Strategic reward systems. A contingency model of pay system design. *Strategic Management Journal*, 22, 777-792.
Buck, V. (1972). *Working under pressure*. London: Staples Press.
De Pree, M. (1989).*Leadership is an Art*. New York: Doubleday Business.
Eaglesham, J., Turner, D., & Guthrie, J. (2004). Mind the gap: Labour puts equal pay for women in its election agenda. *Financial Times*, 11.
Fine M. G. (1996). Cultural Diversity in the Workplace: The State of the Field. *Journal of Business Communication*, 33(4), 485-502.
Fletcher, C. (2008). *Appraisal, feedback and development. Making performance review work*. Oxford, UK: Routledge.
Heilman, M. E. (2001). Description and Prescription: How Gender Stereotypes Prevent Women's Ascent Up the Organizational Ladder. *Journal of Social Issues*, 57, 657–674.
Hertel, G. T., Geister, S. &Konradt, U. (2005). Managing virtual teams: A review of current empirical research. *Human Resource Management Review*, 15, 69-95.
Hofstede, G. (1980a). *Culture's consequences*. Beverley Hills, CA: Sage.
Hopper, P. (2007). Understanding Cultural Globalization. Polity, p. 91.
Horwitz, S. K., &Horwitz, I. B. (2007). The effects of team diversity on team outcomes. A meta-analytic review of team demography. *Journal of Management*, 33, 987-1015.
Jackson, S. E., Stone, V. K., & Alvarez, E. B. (1993). Socialization and its diversity: The impact of demographics on work team old-timers and newcomers. In L L. Cummings & B. M. Staw (Eds.) *Research in organizational behavior*, 15, 64. Greenwich, CT: JAI Press.
James, W. (1907). *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*. Hackett Publishing.
Jarvenpaa, S. L., &Leidner, D. E. (1998). Communication and trust in global virtual teams. *Journal of Computer Mediated Communication*, 3 (4), 1–36.Jennings, J. (2010). Globalizations and the Ancient World. Cambridge University Press. p. 132.
Joshi, A., &Lazarova, M. B. (2005). Do global teams need global leaders? Identifying leadership competences in multinational teams. In D. L. Shapiro (Ed.), *Managing multinational teams: Global perspectives* (pp. 281–301). Amsterdam: Elsevier.
Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organisational stress*. New York: Wiley.
Kassin, S., Fein, S., & Markus, H. (2008). Social Psychology Seventh Edition. Boston: Houghton Mifflin Company.
Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (1993). The discipline of teams. *Harvard Business Review*, 71, 111-146.
Kim, D.Y.K., & Park, J.P. (2010). Cultural differences in risk: the group facilitation effect. *Judgment and Decision Making*, 5(5), p. 380-390.

Lee, R., &Ashforth, B. E. (1990). On the meaning of Maslach's three dimensions of burnout. *Journal of Applied Psychology*, Dec., 743-747.
Lefkowitz, J. (1994). Sex-related differences in job attitudes and dispositional variables: Now you see them. *Academy of Management Journal*, 37, 323-349.
Lewis, K., Belliveau, B., Herndon, B., & Keller, J. (2007). Group cognition, membership change and performance: Investigating the benefits and detriments of collective knowledge. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 103, 159-178.
Marx, K., & Engels, F. (1998). The Communist Manifesto, introduction by Martin Malia. New York: Penguin group.
Maznevski, M. L. (1994). Understanding our differences: Performance in decision making groups with diverse members. *Human Relations*, 47, 531-552.
Margerison, C. J., & McCann, D. (1995). *Team management: Practical new approaches*. Cirencester, UK: Management Books.
McClelland, D.C. (1961). The Achieving Society. Princeton, NJ: Van Nostrand.
McClelland, D.C. (1975). Power: The Inner Experience. New York: Halstead.
McNair, S. & Flynn, M. (2005). The Age Dimension of Employment Practices: Employer Case Study, DTI, London.
Milgram, S. (1965). Some Conditions of Obedience and Disobedience to Authority. *Human Relations*, 18(1), 57-76.
Mohrman, S.A., Cohen, S. G., &Mohrman, A.M. Jr. (1995). *Designing Team-Based Organizations: New Forms for Knowledge Work*. San Francisco: Jossey-Bass.
Moorhead, G., & Griffin, R. W. (2010). *Organizational behavior: Managing people and organizations* (9th int. ed.). Mason, OH: South-Western, Cengage Learning.
Nanda, S. (2014). *Gender Diversity. Crosscultural Variations* (2nd ed.). Long Grove, IL: Wavelong Press.
Pearce, C.L. and Conger, J.A. (2003), All those years ago: the historical underpinnings of shared leadership, in Pearce, C.L. and Conger, J.A. (Eds), *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 1-18.
Rayner, C., Hoel, H. & Cooper, C. L. (2002). *Workplace bullying: What we know, who is to blame, and what can we do?* Hove, UK: Psychology Press.
Rospenda, K. M., Richman, J. A., Ehmke, J. L. Z., &Zlatoper, K. W. (2005). Is workplace harassment hazardous to your health? *Journal of Business and Psychology*, 20, 95-110.
Schachter, S. (1959). *The psychology of affiliation*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
Sosik, I. J., & Godshalk, V. W. (2000). Leadership styles, mentoring functions received and job-related stress. A conceptual model and preliminary study. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 365-390.
Stahl, G. K.,Maznevski, M. L., Voigt, A., &Jonsen, K. (2010). Unraveling the effects of cultural diversity in teams: A meta-analysis of research on multicultural work groups. *Journal of International Business Studies*, 41, 690–709.
Taylor, C. (1991). The Multicultural Organization. *Academy of Management Executive*, 5(2), 34-47.
Torrington, D., Hall, L., Taylor, C., & Atkinson, C. (2011). *Human resource management* (8thed.). Harlow, UK: Financial Times/Prentice Hall (Pearson Education).

UNESCO (2002). "UNESCO Universal Declaration On Cultural Diversity" (PDF). UNESCO Universal Declaration On Cultural Diversity (in French, English, Spanish, Russian, Japanese). UNESCO. Retrieved 24 July 2012.

ENVIRONMENTS FOR LIFELONG LEARNING. INTERDISCIPLINARITY AND INTEGRATIVE LEARNING

Magda-Elena Samoilă, PhD, Researcher, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: Until recently, it was considered jointly, that education consists of transmitting to new generations of a stable system of values, with boundaries firmly established, disciplines representing the steps to be taken to reach the reality. Today, this perspective is changed, the individual is more important than his way. The study examines the causes of the change of perspective and the main lines of action, leading to the new understandings of reality. Interdisciplinarity and integrative learning are the current arrangements for organizing educational content, allowing individual adaptation to the most varied contexts. Developing collaborative language and creating common ground among assumptions, theories and concepts involves techniques such as redefinition and extension, that will be used in this study.

Keywords: lifelong learning, interdisciplinarity, integrative learning.

Introducere

Până nu demult, se considera că educaţia reprezintă transmiterea către generaţiile care „urcă" a unei ştiinţe bine delimitată, constituită din valori care aparţin unei societăţi stabile, imuabile. Aceasta fiind lentila, era justificată tratarea cunoaşterii din perspectiva specificităţii şi suficienţei disciplinelor, care, la rândul lor, reprezentau trepte cu rol în accederea la conţinuturi holistice, enciclopedice. Astăzi, dezvoltarea ştiinţei se afirmă prin multiple surse, iar multiplicarea căilor de livrare conduce inevitabil la relativizarea adevărurilor.

D'Hainaut (1979) distinge o serie de trăsături ale „axelor de acces" care stau la baza abordării conţinuturilor educaţiei: conţinuturi parcurse „pe verticală", care permit predarea succesivă a diferitelor concepte şi principii în interiorul unei discipline (învăţământ intradisciplinar); conţinuturi tratate „pe orizontală", care permit predarea principiilor, din perspectiva multiplelor faţete şi aplicaţii ale fiecăruia, în sfera disciplinelor în care sunt aplicabile (învăţământ interdisciplinar); parcurgerea conţinuturilor "transversal" permite tratarea cunoaşterii din perspectivă contextualizată.

Niveluri de organizare a conţinuturilor educaţiei

Prin raportare la palierele de fundamentare a conţinuturilor, intradisciplinar, inter sau transdisciplinar, local, regional sau şcolar, curriculumul reprezintă, în esenţă, un plan pentru învăţare, pe care cursanţii îl parcurg şi experimentează în contexte de viaţă dintre cele mai variate (Tabelul 1).

Niveluri ale curriculumului	***Descriere***	***Exemple***
Supra	International	Cadru conceptual de referinţă comun pentru limbile străine Programe standardizate de evaluare internaţională ş.a.
Macro	Provincial, national, regional	Planuri cu finalităţi educaţionale stabilite la nivelul unor comuntăţi

		Niveluri de evoluţie Programe naţionale, regionale de evaluare
Mediu	Şcoli, consorţii şcolare	Programe şcolare (cursuri dezvoltate la nivel local) Programe educaţionale care accentuează specificul învăţării în funcţie de profilul şcolii (arte, sport ş.a.)
Micro	Clasă de elevi	Planuri educaţionale pentru lecţii Resurse în învăţare adaptate specificului clasei
Nano	Individual	Planuri individualizate de învăţare Cursuri individualizate

Tabel 1: Niveluri de organizare a conţinuturilor Sursa: Van den Akker (2007).

Pentru dezvoltarea curriculumului din perspectivă procesuală, se impune o permanentă raportare la actualitate, iar procese precum revizuirea, planificarea, dezvoltarea, implementarea curriculumului şi chiar menţinerea elementelor de stabilitate reprezintă premise care contribuie la calitatea şi relevanţa actului educaţional.

Mathison şi Freeman (1997) în *The Logic of Interdisciplinary Studies* evidenţiază argumente care stau la baza prioritizării abordărilor interdisciplinare la nivelul curriculumului formal. Examinând istoricul studiilor interdisciplinare şi a modului în care acestea au fost organizate în timp, autorii identifică diferenţe la nivelul conţinuturilor, stabilesc ipoteze cu privire la predare şi învăţare şi relevă modalităţi concrete prin care interdisciplinaritatea a condus la îmbunătăţirea curriculumului. Dincolo de caracterul exhaustiv al interpretărilor, Mathison şi Freeman (1997) stabilesc rolul educaţional pozitiv al abordărilor de acest tip, concretizat în: sporirea nivelului de înţelegere, memorare şi aplicare a conceptelor generale; o mai bună înţelegere de ansamblu a interdependenţelor globale, cumulată cu dezvoltarea de perspective multiple, puncte de vedere şi valori; îmbunătăţirea capacităţii de a lua decizii, de a gândi critic şi creativ şi de a sintetiza cunoştinţe dincolo de discipline; abilitate sporită de a identifica, evalua şi transfera informaţii semnificative necesare pentru rezolvarea de probleme complexe; promovarea învăţării prin cooperare şi dezvoltarea unei atitudini mai bune faţă de sine; creşterea motivaţiei în învăţare.

Van den Akker (2007) consideră că o provocare majoră la nivelul curriculumului o reprezintă definirea componentelor care îl compun, elementele centrale fiind reprezentate de *conţinut, finalităţi şi organizarea învăţării*. Relevanţa acestor componente (Tabelul 2) variază în funcţie de factorii contextuali. De exemplu, mediile de învăţare au o relevanţă sporită la nivel micro sau nano, în timp ce programele internaţionale de evaluare standardizată devin semnificative la nivelul politicilor educaţionale.

Raţiuni argumentative, viziune	*De ce cursanţii învaţă ceea ce învaţă?*
Scopuri, obiective	*Care sunt ţintele, scopurile, obiectivele pentru care învaţă?*
Programul/Conţinutul cursului	*Ce învaţă cursanţii? (competenţe, cunoştinţe, atitudini)*
Resurse de predare şi învăţare	*Ce resurse folosesc în învăţare?*
(imprimate sau digitale)	

Activităţi de învăţare	*Cum învaţă? (simulări, discuţii, aplicaţii)*
Timp alocat învăţării	*Când învaţă?*
Rolul profesorului	*Cum facilitează profesorul învăţarea?*
Organizarea studenţilor	*Cu cine învaţă? (criteria de vârstă, parcurs academic ş.a.)*
Locaţii	*Unde învaţă? (în clase, online, la locul de muncă)*
Evaluare	*Cum este măsurată învăţarea? (raportare la obiective, la nivelul grupului).*

Tabel 2: Componentele curriculumului Sursa: Thijs & Van den Akker (2009).

Abordări interdisciplinare şi teoriile învăţării perspectiva teoriilor învăţării

Rosemary Caffarella şi Lisa Baumgartner (2007) au analizat influenţa *behaviorismului, umanismului, congnitivismului, socio-cognitivismului* şi *constructivismului* în organizarea interdisciplinară a conţinuturilor educaţiei[50], luând în considerare următoarele categorii de variabile: perspective ale procesului de învăţare, mediul învăţării, rolul educatorului şi modalitatea în care teoriile învăţării dobândesc concretizare în practica educativă.

3. 1. *Behaviorismul* îşi are originile în cercetările ştiinţifice moderne iniţiate de John Watson, în 1920, şi concretizate odată cu apariţia lucrării *Behavior - An introduction to comparative psychology* (1914/ 1930). Conform teoreticienilor perspectivei behavioriste, paternurile educaţionale ale unei societăţi reflectă valorile subiacente promovate de membrii săi. B. F. Skinner (1971) consideră *supravieţuirea* valoarea fundamentală care ar trebui să stea la baza demersurilor educaţionale ale indivizilor, apreciind că:

Ceea ce este bun pentru specii este ceea ce le face să supravieţuiască.

Ceea ce este bun pentru o cultură este ceea îi permite să îşi rezolve disensiunile.

Există şi alte tipuri de valori, dar care se plasează în plan secund. Prioritară este *supravieţuirea* (Skinner, 1971).

Din perspectivă behavioristă, rolul cursanţilor implicaţi în învăţare este cel de a dezvolta comportamente care asigură *supravieţuirea* şi *adaptarea* la cerinţele mediului, iar al educatorului constă în crearea contextelor favorabile dezvoltării acestor comportamente şi identificarea şi prevenirea conduitelor indezirabile.

3. 2. *Umanismul* valorifică aspectele tradiţionale ale sistemului liberal de educaţie, diferenţa, comparativ cu behaviorismul, constând în faptul că perspectiva umanistă nu se întemeiază *a priori* pe valorile trecutului, ci pe libertatea individuală în valorificarea şi exploatarea, în prezent, a principiilor trecutului. Elias şi Merriam (2005) apreciază că perspectiva umanistă în educaţie vizează dezvoltarea integrală a potenţialului individual, accentuând dimensiunea afectivă a personalităţii. Wandersman et al. (1976) evidenţiază

[50] Rosemary Caffarella şi Lisa Baumgartner stabilesc drept criteriu aflat la baza analizei teoriilor caracterul variat al abordărilor şi implicaţiile acestora în educaţia adulţilor în lucrarea *Learning in Adulthood* (2007), John Wiley & Sons, Inc. p. 294.

specificul *sistemului behaviorist*, în opoziţie cu trăsăturile *sistemului umanist* de educaţie, ipostaziind următoarele diferenţe:

a. *caracterul ştiinţific* versus *caracterul intuitiv* al cunoaşterii*:* în timp ce behavioriştii utilizează *metode ştiinţifice riguroase* şi un limbaj specializat în experimentare, umaniştii monitorizează *aspectele intuitive*, evidenţiind *subiectivitatea experienţei* în detrimentul obiectivităţii.

b. *mijloace* versus *scopuri:* dacă behavioriştii sunt preocupaţi de *mijloacele* prin care se produce schimbarea comportamentală, umaniştii accentuează rolul *scopurilor* care orientează schimbarea.

c. *comportamente* versus *emoţii*: behavioriştii au drept finalitate observarea directă a comportamentelor *externe*, umaniştii accentuează *rolul emoţiilor*, mai dificil de observat şi interpretat.

d. *manipulare* versus *umanizare*: behavioriştii *produc* schimbarea pentru a obţine efecte, în timp ce umaniştii *sensibilizează şi conştientizează*.

Din perspectiva sistemului umanist de gândire, educaţia este definită prin procese precum: *valorificarea potenţialului individual, autoreflecţie, autoconceptualizare, autoactualizare.*

3. 3. Adepţii teoriei ***constructivismului*** consideră învăţarea efect al *construcţiei cunoaşterii* prin apel la propria experienţă, iar procese cognitive precum *învăţarea autodirijată, învăţarea experienţială, practicile reflective* constituie fundamentul activităţilor educative. În concepţia lui Horst Siebert (2001), *constructivismul* are la bază *recursivitatea şi determinarea structurală* a învăţării. Învăţarea presupune existenţa unor *procese anterioare*, cunoştinţele au la bază structuri cognitive existente, noile experienţe se raportează la cele anterioare, iar metodele şi principiile predării care provin din concepţia constructivistă au potenţialul de *a sprijini şi stimula procese ale învăţării active, autonome, constructive, situaţionale.* Siebert (2001) apreciază că adoptarea sistemului constructivist presupune o schimbare de paradigmă, prin trecerea de la specificul *normativ* al actului învăţării, la cel *interpretativ* (Tabelul 3).

Paradigma normativă		Paradigma interpretativă
Transmiterea de cunoştinţe, ghidare	⟷	Învăţarea autonomă
Societatea informaţională (modelul emiţător – receptor)	⟷	Societatea de învăţare şi comunicare
Optimismul soluţiilor tehnologice	⟷	Sprijinirea
Adevăruri absolute	⟷	Pluralitatea construcţiilor realităţii
Concepţie reducţionistă despre lume	⟷	Concepţie holistică despre lume
Furnizarea de răspunsuri	⟷	Stimularea întrebărilor
Consensul / unitatea	⟷	Diferenţă / diversitate
Soluţiile perfecte	⟷	Probabilitatea erorii
Cunoaşterea - reprezentare	⟷	Cunoaşterea - construcţie

Tabel 3: Constuctivismul, de la normativ la interpretativ. Evoluţie paradigmatică
Sursa: Horst Siebert (2001).

3. 4. ***Socio-cognitivismul*** accentuează rolul mediului social în învăţare. Conform teoriei socio-cognitiviste, învăţarea se produce în urma interacţiunii dintre individ şi mediu, iar cunoaşterea specificului învăţării sociale contribuie la înţelegerea importanţei contextului social şi explică *procesele de mentorat şi tutoriat* în educaţie.

Concluzii

Experienţele care valorifică interdisciplinaritatea au rolul de a accentua implicarea cursantului în învăţare şi constituie liantul între cunoaşterea şi competenţele şi atitudinile reclamate de politicile educaţionale ale secolului al XXI-lea. Învăţarea interdisciplinară permite integrarea cunoaşterii în manieră holistică, indepărtându-se de noţiuni aparţinând unor discipline izolate, afirmându-se preponderant în contexte reale şi valorizând competenţele la nivelul în care acestea sunt exploatate de cursanţi pentru a semnifica învăţarea. Curriculumul şi învăţarea stau la baza oricărui demers educaţional deoarece acestea determină *ce-ul* şi *cum-ul* învăţării. Nu există un sistem ideal pe care să se construiască educaţia secolului al XXI-lea, fiecare comunitate, clasă, educat este unic, astfel că, atât curriculumul, cât şi strategiile

pedagogice, ar trebui să fie gândite pentru circumstanţe unice. Iar dacă în secolul al XXI - lea educaţia depinde de o abordare integrativă, curriculumul are rolul de a stabili palierul comun pentru disciplinele academice, abordările interdisciplinare reprezentând bază pentru formarea competenţelor, în timp ce noile tehnologii, resursele şi varietatea contextelor de învăţare ar trebui să contribuie la pregătirea cursantului pentru viaţa modernă.

BIBLIOGRAFIE:

B. F. Skinner (1971), *Revoluţia ştiinţifică a învăţământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 76.

D'HAINAUT, L. (1979), *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Horst Siebert (2001), *Pedagogie constructivistă. Bilanţ al dezbaterii constructiviste asupra practicii educative*, Institutul European, Iaşi, p. 46.

Mathison, S., & Freeman, M. (1997). The logic of interdisciplinary studies. Report Series 2.33. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24–28, 1997).

Rosemary Caffarella, Lisa M. Baumgartner (2007), *Learning in adulthood. A comprehensive guide*, Jossey – Bass, San Francisco, p. 294.

Sahlberg, P. (2006). Models of curriculum development: International trends and the way forward. In P. Sahlberg (Ed.), *Curriculum reform and implementation in the 21st century: Policies, perspectives and implementation* (pp. 108–121). Proceedings of the International Conference on Curriculum Reform and Implementation in the 21st Century. Istanbul, Turkey, June 8–10, 2005. Retrieved December 5, 2011, from http://www.pasisahlberg.com/index.php?id=15

Saskatchewan Ministry of Education. (2010). Cross-curricular competencies. Retrieved November 14, 2011, from http://www.education.gov.sk.ca/adx/aspx/adxGetMedia.aspx?DocID=522,523,127,107,81,1, Documents&MediaID=15291&Filename=Crosscurricular+Competencies+-+Sept+27+2010.pdf

Thijs, A., & van den Akker, J. (Eds.). (2009). *Curriculum in development*. Enschede, Netherlands: SLO–Netherlands Institute for Curriculum Development. Retrieved from http://www.slo.nl/downloads/2009/curriculum-in-development.pdf/

UNESCO. (2007). *World data on Education: Finland*. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/WESTERN_EUROPE/Finland/Finland.pdf Van den Akker, J. (2007). Curriculum design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 37–51). Enschede, Netherlands: SLO–Netherlands Institute for Curriculum Development.

Acknowledgement*:* This study was conducted in the Department for Interdisciplinary Research in Social Sciences and Humanities and was financially supported by research funds of the "Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi, Romania.

THE CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHERS AND ITS INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS

Ionuţ-Ciprian Cozma-Matei, PhD Student, Technical University of Cluj-Napoca

Abstract: During the professional development programmes the focus is moved from the ory to practice, having a multidisciplinary perspective. The teacher has to adjust to the changes that appear in the education al process and the professional development programmes help him/her in this respect. Professional development has the role of developing various competences, including here the acquisition of new knowledge in the field. Learning can take place in various contexts and throughout life, which is why a well-trained teacher will always bevaluedby his/her students.

Keywords: teacher, student, continuous professional development, results, communication.

The continuing education of teachers represents an activity with pedagogical and social content which is planned, accomplished and developed between the frames of the educational system, and which has a managerial function of continually regulating and autoregulating the learning process on all its baseline levels (functional – structural - operational).

On a functional level, the continuing education of teachers aims at the stimulation of those pedagogical and social skills that lead to a practical conversion of the system's goals into objectives which are part of the learning process, in the school / extra-school environment. At a structural level, the continuing education of teachers aims at the stimulation of those pedagogical and social skills that fully enhance all pedagogical resources (informational, human, didactic - material, financial) that exist within the system and the process. At an operational level, the continuing education of teachers aims at the stimulation of those pedagogical and social skills that imply the planning, the making, the development and the accomplishment in the best possible conditions of those activities specific to the educational process (lessons, courses, seminars, project assignments, homeroom classes; extracurricular activities with students, teachers, parents and other representatives of the educational community; managerial and methodical activities, psycho-pedagogical and social counselling activities, educational and professional counselling activities, guidance, etc.).

The concept of continuous professional development defines the pedagogical frames essential in the continuing education of teachers, frames that are shaped with in the education al systems, on the background of the progress made between 1975 and 1985, through the consolidation of the al ready under takenre forms and through the reevaluation of priorities in a society thatrelies on advanced technologies. The continuous professional developmentmeets the requirements of this progress and of its problems which are part of the larger context of permanent education. Bey on dits traditional meaning, that of „remedy for the short comings of initial education, in sufficient for the whole professional career" (didactic career), the continuous professional development, in it s (post) modernist use, „starts to be regarded as a long lasting process and as a permanent learning process", having two general functions: a) the improvement and the renewal of professional practices by „updating

the information aquired in the course of the initial education"; b) the completion of the initial education, also by „ professional reconversion, with new certified competences".

The analysis of the continuing education activities of teachers implies the reference to the pedagogical concepts of professional development / continuous professional development. Professional development represents the central function of education and comprises, functionally speaking, „ the instruction process that is only a particular case of professional development".

The objectives of the continuing education of teachers can be defined at a general and a specific level, being referred to as continuous professional development, a field in which there is a certain unity with in the educational systems of the developed countries.

General objectives

1) The socio-professional and personal development of the teacher (specific objectives: a) the updating of the basic competences (pedagogical, specialized); b) the aquisition of new competences; c) the use of basic competences in the didactic of the specialty / specialties; d) the initiation in the use of new strategies, methods, teaching-learning-assess menttools);
2) The improvment of the continuous professional development system / institutions, courses offer, teaching practice (specific objectives: a) the encouragement of interdisciplinarity relying on the basic concepts; b) the stimulation of pedagogical research / inovation at an individual and group/team level; c) the use of educational paradigms at the school and class level / see the theory of the curriculum; the educational management; d) the development of psycho-social be haviours necessary for the human resources management.
3) The cognition of the pedagogical and social environment (specific objectives: a) the encouragement of the school's cooperation with various social agents: economic, community, cultural, political agents, etc.; b) the reference of the educational system to the socio-economic frame; c) the adaptationto the socio-cultural changes which are specific to a post industrial/computerized society; d) the study of psychosocial factors that influence students' be haviour)

The content of the continuing education activities, according to the presented objectives, includes (post) university curricula: general pedagogy (the bases of pedagogy, the theory of education, general didactics), the didactic of the specialty/ teaching methods, the theory of the curriculum, school management, advanced professional development (in the case of specialized subjects). These curricula are carried out in universities and institutions specialized in professional development through: courses, pedagogical conferences, seminars, intensive and extensive internships, practical activities, distance learning, summer universities, the matic trips.

The continuous professional activity of teachers has a well-defined circuit: initial development – continuous development – self-development. (Post) modern education al system semphasize the continuity of the sethree stages of permanent training, considered congruous in the context of educational policy. Initial development, organized at a universitary level for all the cathegories of teachers, has a more open character. Continuous development targets the improvement of teaching practice by enhancings everal alternative

patterns in various situations which are specific to the educational process. Self-development the refore appears as a consequence of the professional development system (initial-continuous), as an expression of the innovative changes promoted within the educational process, as an expression of the pedagogical reasearch accomplished through didactic practice, as an expression of the social norms existent in schools.

The continuing education of teachers evolves with in two complementary contexts: at the school level „as a ditinct approach of the educational change that amplifies students' results and consolidates schools' capacity to cope with change" (Hopkins, David; Ainscow, Mel; West, Mel, 1998) and also at the level of certain partner ships as a response to a set of social demands that are in a continuous process of expansion and diversification. As an internal factor, the continuing education of teachers contributes to the improvement of school culture, of interpersonal relation ships, in a context where teachers and students promote learning through themselves. The current activities organized at the level of: Teachers' Council, methodology comittees, pedagogical clubs, psycho-pedagogical counsel ling labs, demonstration lessons, individual study, lectures and pedagogical conferences.

As a partnership factor, the continuing education of teachers al lows the continual regulation-autoregulation of teaching practice as related to a plurality of acknowlidged or so on to be a cknowlidge droles as a consequence of social demands: kinder garten teacher, trainer, methodist, examiner, researcher, manager; counsell or, animator, agent of the local community; teacher-author of classes/courses kept for open and distance learning (ODL), through school television, Internet, etc... The institutions that can be employed are situated at the level of managing and relational structures that are specific to (post) modern educational systems.

BIBLIOGRAPHY:

Bocoş, M-D., Instruirea interactivă, Editura Polirom, Iaşi, 2013
Cristea,S. Fundamentele pedagogiei, Editura Polirom, Iaşi, 2010
Hopkins, D.; Ainscow, M.; West, M., *Perfecţionarea şcolii într-o eră a schimbării,* Editura Prut Internaţional, Chişinău, 1998.
http://www.tehne.ro/resurse/TEHNE_formarea_cadrelor_didactice_ECD.pdf
http://www.elearning.ro/

THE PERCEPTION OF SELF AND BODY IMAGE

Cristina-Georgiana Voicu, PhD, Post-PhD Fellow, POSDRU/159/1.5/133675 Project, Romanian Academy, Iaşi Branch

Abstract. This paper summarizes the image of the body-symbol, body text, body-agent-absent-body, body-interaction, as facets of the same body, cut by different ontological and epistemological interests. As such, the subjectivity phenomenon involves the body image seen as a reification of the self through the body, understood as an instrument of cultural mediation. The critical analysis is one of the continuous updating of body representations combining the physical with the technological aspects, the virtual bodies thus becoming integrative brands of the human identity / alterity and originating in various cultural codes.

Keywords: self, virtual body, body representation, cultural mediation, embodied subjectivity

Introduction

Perception of self is perhaps the most comprehensive term regarding the "self", used to describe how we self-perceive our individual skills and how we self-assess ourselves. In general, the self is described as an "ontological ego" based *on* assumed otherness. By this self entering, the ego becomes aware *of* itself, the study of the "lived body" and its imaginary produced within the digital space as well as the body transformation dealing with technologies when we talk about the future of the body in a high-tech world. The body image along with self-esteem is the fundamental elements for self-image perception. *The* perception of self is characterized by the space-time perspective, body consciousness, the mental image towards their own subjectivity, which treats both experiences and sensory inputs, seen as a socio-psychological process that involves higher functions of the brain for social cognition located in the frontal lobes. Experiencing the conscious self as being located within the body by a sense of embodied self, is associated with the conscience or body image.

The body image refers to the self-representation of the body psyche in terms of its potential presence and effective expressive in front of other people, in terms of communication, affirmation, intake, evaluation, assessment, seduction, impress etc. *The* psychological process takes place on a meta-representative level in the sense that the individual represents, imagines – consciously and unconsciously – as he/she will appear in front of others, how he/she will be perceived and evaluated by other, how he/she will impress them, or he/she will be judged, evaluated, commented etc. The way in which the subject wishes to appear, to manifest through his/her bodily expressiveness, has the ideal body as a referential aspect conveyed by a socio-culture.

Cognitive theory focuses on framing a vicious cycle of dysfunctional thoughts. The person has a negative assessment of the internal body image, influencing the external representation of his/her physical appearance. This results in building the self-image as an aesthetic object, resulting in a negative internal body image. As a result, some psychopathological changes occur in the following mental processes at a cognitive level: 1. perception – pathological delusions related to his/her own corporeality (individuals perceive themselves as undersized or too weak) 2. Attention – selective, prevalent, prolonged hyper-

attention directed to the body (focuses its attention either on some "flaws" in the physical appearance, whether on the overall impression of under-weight) 3. Thinking that involves: a. sub-delirious pathological ideas (distorted, repetitive and negative beliefs related to physical appearance, which tend to evade automatic and voluntary control), b. recurrent thoughts of failure, inability, hopelessness, dissatisfaction, c. self-criticism; d. obsessive type ideas in relation to increasing the muscle mass, *the* need for training and a special diet, e. low self-esteem; f. comparing with other people or with certain figures considered as being "ideal".

The negative body image is determined both by the excessive concern with body shape and size *which* is time-consuming and which interferes with social and vocational functioning of the individual and the dissatisfaction with body image (as it is perceived by the individual), which leads to low self-esteem, depression, and social anxiety.

In this respect, some studies postulate that the inaccurate perception of body size and shape can be based on a combination of cortical deficits with certain emotional processes that enhances the tendency to focus mainly on the shape and body size. The perception disorders of body image should be ultimately determined by certain cortical deficits, which in turn lead to visual-spatial deficits that could provide an answer to the question of why some people understate their physical/bodily dimensions.

This negative self image is often associated most with mood disorders (depression or bipolar disorder), anxiety disorders, eating disorders, obsessive compulsive disorder, schizophrenia, personality disorders, such as narcissistic personality disorder type).

Perception of self

Within the existential analysis, we understand the self as a kind of ego extension enriched before all, not only by *its* reference to the world, but also by all the others that are able to reflect *the* self. In this respect, the self would be identical with the ego, as it is self-reflexive and it refers to ego. However, the self still includes more than the ego, because the objects reflected in it are assigned to it. Hence, within the existential analysis the self is defined as an accepted representation of the "I" of being a person, by which the person itself lives and understands itself. The self therefore appears through those relations with which the subject is identified, through which he/she feels as his/her belonging, though not identical with him/her, and thus the reference is made to an "other". Accordingly, the self can be described as the sum of all those "assumed otherness". *The* self thus becomes the ontological ego as I stated at the beginning of this article. The ontological phenomenon is found usually in the dynamics and personality disorders. Perhaps that "sense of evidence" of that "as it is" actively present within the personality disorders, arises in part from the unsatisfied dynamics of that "not-be-found-in-itself". Generally speaking, all those things through which the self can experience itself belong to the self; thus not only the objects in the world (the authentic "other"), but all those coming from the ego such as: the body, feelings, attitudes, beliefs, becoming (biography) and projects.

Thereto, *we* experience that as the objects fall closer to the ego, their sense of otherness decreases. Together with the body (there is also a "body self"), and still more with the feelings, attitudes or biography, the boundaries between ego and self fades and the more the individual feels identical with them, the more he/she "is", however, he/she even becomes less aware of them as "objects".

Cyber-existence and physical consciousness

The cyber-existence implies a certain distance of physicality, as the cybercultural practices have minimized the perception of self and of its own body image. The question is: what is the self-consciousness without bodily consciousness? If we agree that no bodily self jeopardizes the virtual identity of the self, we can not recognize that, in these circumstances, the communication with the "other" can be missed, and the body image to become fake. With no physical contact with others, the Internet users are free to manipulate their own body image. Virtual thus allows taking freely the most different body stances as age, sex, performances or appearance.

The subjectivity phenomenon involves body image seen as a reification of the self through the body, understood as a cultural mediation tool. *The* critical analysis is one of continuous updating of body representations in the sense of combining the physical aspects with those related to technology, making *the* virtual bodies integrative brands of identity / alterity and originating in different cultural codes.

Digital technologies have helped shape the body subjecting it to external forces, and imposing severe, specific stances, and certain behavioral rigid rules. The cyber-individual (netizen) perceives its body with detachment, free from structural or instinctual constraints. His alienation towards the natural environment is also an alienation from its own body.

The self has certain features such as space-time perspective, body awareness, ownership and mental imagery to its own subjectivity, which was internalized as part of a learning process and which assimilates both the experiences and the sensory inputs, as a socio-psychological process, involving higher functions of the brain for social cognition located in the frontal lobes. The bodily scheme covers the neuropsychological delimitation of its own body, its representation on the posterior parietal cortex in the non-dominant hemisphere, near the cortical area that integrates information about the surrounding areas. It thus, delimitates in relationship with the outer space relative to its own corporality – in which other individuals, that the person may perceive, place themselves – the space inside the body. In this "inner space", during ontogenesis, the center of its own intentional and self-elaborated psyche is placed, the individual subjectivity, which emerge from itself and exclusively belongs to the individual.

This bodily scheme forms the basis for 'body image'. *The* body image is a complex psychological construct falling into the global representation that any person has about him/herself. In the area circumscribing the body image acknowledged concepts fit, such as bodily identity (based on spatial delineation provided by the bodily scheme), self-esteem, ideal self-image, attitude and interpersonal reference, and the existential balance. *The* body image constantly involves the perception of the self at a body level, of the bodily scheme and of the inside of our own bodies; as well as of personal limits, everything from the perspective of interpersonal relationships and social interactions. *This* automatically implies the way in which the subject feels that others perceive and evaluate him/her primarily in terms *of* physical appearance.

Despite inhibition in many brain centers related to self-awareness and its subjective consciousness, there is more work that reveals the awareness of different realities associated with body awareness and its space-time perspective as well as the self systems related to the flow of thought.

For example, the experiments outside the body, as they are reported, are also different. People experience the conscious self as being located within their body through a sense of incarnate self, more associated with the bodily consciousness; there is a feeling of disembodiment and depersonalization that was linked in terms of neuronal by the activation in different centers of the brain, such as temporal-parietal junction, straight precuneus and the posterior thalamus etc.

The researchers discovered a significant lack of activity in that part of the parietal lobe which causes self body image and differentiate between self and non-self or another. It was found that the limbic system is initially activated in some cases before they get into a meditative state with low activity. There is a diffuse system in the brain modulator, such as the locus coeruleus which plays an important role in defining the self and its subjective awareness and in his/her awareness as being a distinct person with body consciousness and with a ownership sense of the self.

The scientific literature offers other insights on the dissolution of self-consciousness, due to cybercultural practices. According to them, corporeality is a strictly necessary element to distinguish between identity and similarity. For mental continuity, the body would be needful. It is obvious, however, that the existence in cyberspace implies a certain distance of physicality, because cybercultural practices have minimized the perception of the body. Moving in cyberspace is not accompanied by *the* sensation of movement. *The* immersion within the diversity of multimedia environment forgets about physical immobility. Choosing cyberspace as a favorite domain involves, therefore, a body detachment. Indeed, the typical activities carried out there – exploration, construction of symbolic complexes (sites) or communication within virtual communities – are not accompanied by kinesthetic perceptions. Working in cyberspace requires the intersection in a friendly environment, which does not react in the intervention of the human force.

Protected from the physical contact with others, the Internet users are free to build whatever body image they want and use it as they want. This game comes to undermine the individual's identity through an out of control multiplication. Moreover, even his real identity is inconsistent, yet being only one among the many temporarily experienced. *The* agreement between the imaginary and the real self is important for ranking and self-control of the psychic life, so skillfully introduced here, for commercial purposes. The body detachment threatens our identity more than wandering through various stances.

The netizens manipulate their body after their own will, according to a counterfeit body image. Always, the body image formed by reflection, others look acting like so many subjective mirrors. The detachment of corporeality is, according to some, the main danger because the body without conscience would break up the evanescent feelings without any bonding feature between them.

The notion of self in the mirror involves three elements within the concept of social self: our image in front of others; judgment conscience which they perform on us; positive and negative feelings resulting from it. Identity is a central aspect of conscious person's structure. It initially appears as subjective consists of its own consciousness existence, the consciousness of self identity when confronted with the world, of running their own lives behind worldly events. This subjective aspect includes the consciousness of its own originality and uniqueness in the midst of the world as well.

The body is both a connection with the world, and a support of the conscious life. It is a place where the own world-view intentionality emerges from. With neuro-physiological representation of the body limits in the cortex, within the self-awareness infrastructure a spatial field of "interiority" or "inherness" differentiates which is polarized with respect to a spatial field of the world "exteriority" or "outherness".

From the bodily perspective, especially in terms of space-time perspective, the human body does not end with the skin. It partially extends over the instruments they manipulate, which is integral. This extension of corporeality through tools and instruments is an aspect of person sizing on a socio-cultural level and largely characterizes the real existence of individual, namely his/her identity.

From the structural perspective on the identity and self-awareness level, we can identify several levels that are concentrically spread. At a ground level the corporeality, understood both as a given object (as a physiological, biological) and as an element of self-awareness infrastructure, together with its representation in the cortex and in the psyche as a schema and body image is placed. Above it, we can distinguish the reflexive self which involving the body image, it synthetically gathers all the mental functions and structures, centering, in turn, the nature.

Conclusions

Virtual space promotes the detachment of corporeality, which underlies a serious danger because, in the absence of the body, the perception of the self would become invariable. *The* bodily absence transforms the netizen into an entity with multiple consciousnesses. Thus, self-awareness becomes a symbolic, cultural, construction, unconnected with the bodily substrate of the individual. However, it may act on its body image, representing according to his or her free will, a coherent self perception. *The* Cybercultural space underestimates the corporeal because it tries to marginalize the real itself.

Although we recognize that cyberspace "reformatted" the perception and identity, but it did not replace the body, but symbolically, through it the everyday practices and representations of the present redefine, this article tried a rejection from the cognitive perspective, of a bodily approach in a technological era in which individuals come from within their body to experience a new self, computationally and on a cognitive level only.

BIBLIOGRAPHY:

Dinescu, Lucia S.. *Corpul in imaginarul virtual*, Editura Polirom, Iaşi, 2007.

Grogan, S. *Culture and Body Image.Body Image. Understanding body dissatisfaction in men, women, and children*, Second edition, Psychology Press, 2008.

Harter, S. *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*, New York, Guilford, 1999.

http://www.google.com/search?tbm=bks&tbo=1&q=The+Construction+of+the+Self%3B+A+Developmental+Perspective+by+Susan+Harter&btnG=Search+Books

Holmstrom, A.J. "The Effects of the Media on Body Image: A Meta-Analysis". *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 48(2), 2004, pp. 196-217.
http://www.ibrarian.net/navon/paper/lournal_of_Broadcasting___Electronic_Mcdin__unc_2.pdf?paperid=21847903
Rumsey, N. & Harcourt, D. *Appearance matters. The Psychology of Appearance*. Open University Press, 2005

Acknowledgement This paper is supported by the Sectoral Operational Programme Human Resources Development (SOP HRD), financed from the European Social Fund and by the Romanian Government under the contract number POSDRU/159/1.5/133675.

ABOUT THE CONCEPT OF AUTHENTICITY IN CHARLES TAYLOR'S VISION AND ITS IMPORTANCE FROM MULTICULTURALISM'S VIEW

Flavia-Tania Ştefan, PhD Student, University of Bucharest

Abstract: This paper aims at a brief analysis of the importance of the concept of authenticity in Canadian philosopher Charles Taylor's vision in terms of multiculturalism. In the tradition of Western philosophy, Socrates talked about authenticity in Greek Antiquity. Between contemporary philosophy, Martin Heidegger talks about authenticity, from the perspective of existentialism. Taylor's vision complements these perspectives, highlighting the social dimension of authenticity. Taylor considered as „speech recognition" has become familiar to us. The novelty brought by Charles Taylor is the redefinition of the concept of authenticity. Starting from the distinction between: public space vs. private space, the concept of authenticity is based on the Hegelian distinction between identity and difference. Authenticity is achieved through open dialogue with each other, as politics of recognition. The concept of authenticity from Taylor is a comprehensive and integrated socially.

Keywords: authenticity, Charles Taylor, multiculturalism, politics of recognition, comprehensive, politics of difference, open dialogue.

Introducere

O temă de primă actualitate în planul filosofiei sociale şi politice este dezbaterea privitoare la multiculturalism. Acest fenomen de interacţiune între diferitele culturi ridică o serie de întrebări la care nu este deloc uşor să răspundem. Pentru a putea vorbi despre o dezbatere în plan teoretic, mă voi referi la un autor consacrat acestei probleme şi anume filosoful canadian contemporan Charles Taylor. În acest text mă voi concentra asupra „conceptului de autenticitate" în viziunea acestuia. (Taylor, 1992, pp. 25-75).

Scopul meu este acela de a evidenţia importanţa conceptului de autenticitate în varianta lui Taylor pentru întemeierea multiculturalismului şi de a pune în legătură viziunea lui Taylor privind „autenticitatea" cu tradiţia filozofică occidentală apelând la trei gânditori importanţi: Socrate, Heidegger si Hegel.

Conceptul de autenticitate în viziunea lui Taylor este strâns legat de: conexiunea dintre identitate şi recunoaştere pe de o parte, şi de importanţa dialogului aşa cum o evidenţiază filosoful canadian în faimosul său articol *The Politics of Recognition*. (Taylor, 1994, p. 25). Dialogul se dovedeşte un instrument foarte important în plan social, deoarece, conform lui Taylor, prin dialog se poate realiza „recunoaşterea" demnităţii celorlalţi drept fiinţe omeneşti ce aparţin unor culturi de sine stătătoare.

Demersul meu începe în antichitatea greacă prin „maieutica socratică", trecând prin câteva elemente teoretice hegeliene, utilizate explicit de Charles Taylor, ajunge în existenţialismul heideggerian de secol XX şi se întregeşte cu viziunea lui Taylor.

Autenticitatea în viziunea lui Socrate

Doctrinele socratice sunt dezvăluite cititorilor în special prin dialogurile platonice. Ne vom referi, în special, la anumite aspecte privitoare la „maieutica socratică" aşa cum apare ea în dialogurile: *Theaitetos, Phaidon, Menon.* Ce însemna maieutica în viziunea lui Socrate? În primul rând, instrumentul la îndemâna maestrului era dialogul, adică o discuţie lămuritoare,

eliberatoare pornind într-un mod firesc în jurul clarificării conceptuale a anumitor cuvinte „speciale", cum ar fi: dreptate, adevăr, curaj, fericire etc.

Intenţia socratică era aceea de a dezvălui, „prin moşirea adevărului", ceea ce se afla deja în sufletul participanţilor la dialog. Un maestru spiritual nu livrează adevăruri gata fabricate, ci, întotdeauna îl ajută pe discipol să-şi dezvăluie singur adevărul ce a fost deja contemplat în lumea ideilor şi care se află în suflet şi poate fi reamintit prin reactualizare. (Vlăduţescu, 2001, p. 513).

Reamintirea acestui adevăr contemplat de suflet înainte de întrupare se numeşte *anamnesis* şi este teoretizată de Platon în dialogul *Menon* (Vlăduţescu, 2001, p. 477). Această metodă socratică se poate aplica oricărui om, exemplară fiind în acest sens ipostazierea descoperirii noţiunilor geometrice având drept partener de dialog un sclav (a se vedea în accest sens dialogul *Menon*). Tehnica punerii întrebărilor realizată de Socrate şi utilizată pentru autocunoaşterea discipolilor se chema erotetica. (Vlăduţescu, 2001, p. 361).

Evidenţiem următoarele aspecte importante demersului nostru. Primul element se referă la faptul că autocunoaşterea este accesibilă fiecărui om. Cel de-al doilea element se referă la importanţa dialogului pentru autocunoaştere. Autenticitatea socratică înseamnă autocunoaştere şi este direct legată de dialog, care să scoată la suprafaţă adevărul prin arta moşirii (maieutica). După cum vom vedea, şi Taylor va evidenţia importanţa dialogului în plan social, numai că acesta este re-semnificat.

Socrate este primul filosof în tradiţia gândirii occidentale care a ipostaziat în mod exemplar importanţa autocunoaşterii şi a autenticităţii prin existenţa sa proprie. Exemplul oferit de acest maestru spiritual reprezintă o imagine adecvată a potrivirii dintre doctrină şi existenţă personală.

Perspectiva existenţialistă a autenticităţii heideggeriene

Martin Heidegger într-o lucrare faimoasă *Fiinţă şi timp*, realizează dintr-o perspectivă fenomenologică, existenţialistă, o analitică privitoare la om. Omul înţeles în acest orizont reprezintă o fiinţare exemplară numit *Dasein*. Heidegger realizează o faimoasă „diferenţă ontologică" între fiinţă (*Sein*) şi fiinţare sau mod-de-a-fi (*Seiende*). Fiinţa unei fiinţări nu trebuie să fie analizată drept o fiinţare, ci ca o fiinţă. (Heidegger, 2003, pp. 579-584). Prin *Dasein*, Heidegger va înţelege „locul de deschidere al fiinţei". (Heidegger, 2003, p. 590).

Omul înţeles de Heidegger în orizontul demersului existenţialist reprezintă o fiinţare exemplară caracterizată prin existenţă, şi este tocmai acest „loc de deschidere al fiinţei". Aceasta înseamnă o răsturnare a tradiţiei filosofice europene. Conform tradiţiei filosofice, omul are o esenţă dată, esenţă ce trebuie să fie descoperită prin analiză. Heidegger consideră că omul ca fiinţare exemplară nu are o esenţă dată. Aşa-zisa esenţă se construieşte pas cu pas pe parcursul existenţei. Ceea ce este dată din capul locului este existenţa însăşi. (Heidegger, 2003, pp. 591-597).

Tocmai de aceea, omul heideggerian se caracterizează prin „putinţă-de-a-fi". Este scăldat în posibilităţi existenţiale pe care urmează să le actualizeze prin alegerile pe care le face. (Heidegger, 2003, pp. 601-605). Alegerile existenţiale se înscriu în două registre sau orizonturi. Ele pot fi autentice sau neautentice.

Alegerile neautentice vor determina exitenţa neautentică a omului. Alegerile autentice vor determina existenţa autentică. Existenţa neautentică, în varianta heideggeriană se consumă

atunci când omul se caracterizează prin „impersonalul se” (*das Man*). „Impersonalul se” poate fi evidenţiat prin următoarele exemple existenţiale: ne ducem de 1 Mai la mare, cum „se” duce toată lumea de 1 Mai la mare; ne ducem la cumpărături în hipermarket, cum „se” duce toată lumea la cumpărături în hipermarket etc. Avem de-a face în acest caz cu situaţia care este descrisă de Gustave Le Bon în *Psihologia mulţimilor*. Le Bon vorbeşte despre „legea psihologică a unităţii mintale” a maselor de oameni. Conform acestuia, o mulţime de oameni aflată laolaltă acţionează, se comportă ca şi cum ar fi un singur om. Voinţele lor individuale se topesc într-un anonimat, într-un impersonal „se”. (Le Bon, 1999, p. 11).

Şi în viziunea lui Heidegger, omul aflat laolaltă cu ceilalţi oameni se manifestă neautentic. Se caracterizează prin trei modalităţi existenţiale comportamentale faimoase: curiozitate, ambiguitate şi flecăreală. Reiese de aici că în spaţiul social, laolaltă cu ceilalţi oameni, sau semeni, fiecare dintre noi ne manifestăm neautentic. (Heidegger, 2003, pp. 227-237).

Autenticitatea heideggeriană se obţine întotdeauna pe cont propriu, în mod individual. Autenticitatea heideggeriană este modelată de experienţa sau conştiinţa în faţa morţii. Modul cum ne raportăm la propria noastră moarte reprezintă posibilitatea existenţială supremă care direcţionează întreaga viaţă. În funcţie de această conştientizare în faţa morţii, omul va preţui propria viaţă, strict delimitată într-un interval temporal şi va dori să-şi realizeze proiectele în conformitate cu aptitudinile sale. (Heidegger, 2003, pp. 400-438).

Vom vedea că Charles Taylor completează această perspectivă, reevaluând importanţa dimensiunii sociale. Autenticitatea va fi gândită tocmai prin această nouă reevaluare a socialului. Dialogul cu ceilalţi va reprezenta un instrument foarte important prin care omul încadrat în societate are putinţa de a deveni autentic.

Elemente hegeliene utilizate de Charles Taylor

În afară de Rousseau şi Immanuel Kant, pe care îi pomeneşte în mod explicit în studiul său (în contextul politicii demnităţii egale), un alt filosof foarte important utilizat de Taylor este Hegel. De la acesta va împrumuta faimoasa dialectică unul-altul, identitate şi diferenţă. Cum ne spune Hegel în *Prelegeri de istoria filosofiei,* spiritul absolut manifestă dorinţa de a se cunoaşte pe sine. Această acţiune nu se poate desfăşura numai în sine, adică într-o identitate absolută, ci este necesară şi diferenţa, adică un altul al spiritului absolut. Acest „altul” al spiritului absolut va fi lumea, universul creat. În orizontul acestui univers creat, omul va fi treapta supremă de oglindire a spiritului absolut. Spiritul absolut se cunoaşte prin om şi reciproc, omul se cunoaşte pe sine având conştiinţa acestui spirit absolut. (Hegel, 1963, vol. I, pp. 29-39).

Un alt cuplu conceptual utilizat de Taylor pe filiera hegeliană este privitor la relaţia între artist şi opera de artă. Artistul se cunoaşte pe sine prin intermediul operei de artă. Opera de artă reprezintă „altul” artistului. În aceste condiţii, opera de artă stă sub semnul unei necesităţi capitale. (Hegel, 1966, vol. I, pp. 47-59). După cum vom vedea şi Charles Taylor utilizează un exemplu privitor la relaţia între artist şi opera de artă, pe de o parte şi relaţia între artist şi receptori de cealaltă parte. Orice artist ce se doreşte a fi autentic trebuie sa se cunoască pe sine prin intermediul operei de arta şi are nevoie de recunoaştere din partea celorlalţi.

Un alt cuplu faimos, deşi nu în imediata conexiune cu autenticitatea taylorianã, utilizat de Hegel în *Fenomenologia spiritului*, este dubletul „stăpân-slugă". Hegel vorbeşte despre o complicitate între aceste două statusuri, în timp ce Taylor vorbeşte despre o dublă corupere: a stăpânului de către sclav şi a sclavului de către stăpân. Tocmai datorită acestei relaţii problematice, autenticitatea atât a stăpânului cât şi a sclavului va sta sub semnul întrebării. (Taylor, 1994, pp. 32-39).

Pornind de la celebra schemă a dialecticii hegeliene: teză → antiteză → sinteză, Taylor propune o schemă comprehensivă, atotcuprinzătoare (concepte împrumutate de la Will Kymlicka) în care tezei hegeliene i-ar corespunde identitatea taylorianã, antitezei hegeliene îi corespunde recunoaşterea sau diferenţa taylorianã, iar sintezei hegeliene îi corespunde dobândirea autenticităţii individului în plan social prin dialog deschis. Aceasta reprezintă o posibilitate de exerciţiu hermeneutic, deschis la interpretare.

Despre conceptul de „autenticitate" în viziunea lui Charles Taylor

Canadianul Charles Taylor prezintă o viziune politică ce se reflectă în analiza multiculturalismului, întrucât pune problema coabitării identităţilor culturale în societatea canadiană. Se pare că el arată limitele modelului liberal precum şi nevoia de a-l completa printr-un model social deschis la pluralitate şi diversitatea culturilor.

În lucrarea sa, *The Politics of Recognition*, Charles Taylor pune problema cererii recunoaşterii în politicile actuale din partea minorităţilor sau a anumitor grupuri feministe. Aceste politici alcătuiesc ceea ce numim astăzi multiculturalism. Potrivit lui Taylor, cererea pentru recunoaştere are ca presupoziţie legătura dintre identitate (*identity*) şi recunoaştere (*recognition*). (Taylor, 1994, pp. 27-30)

Teza susţinută de filosoful canadian se referă la faptul că identitatea noastră este în mare parte determinată de recunoaşterea sau absenţa ei sau recunoaşterea greşită (nerecunoaşterea) din partea celorlalţi. Faptul că nerecunoaşterea poate provoca neplăceri, poate fi o formă de opresiune şi poate determina ca acea persoană să fie prizoniera unui mod de a fi, unui mod existenţial fals şi greşit. Taylor oferă aici două exemple pentru a-şi menţine teza. Primul exemplu se referă la femeile care au fost forţate, de-a lungul timpului, să adopte o imagine depreciativă în societăţile patriarhale şi, de aceea, sunt incapabile să folosească noile oportunităţi oferite în democraţiile occidentale mai evoluate. Acest exemplu este deseori invocat de reprezentantele curentului feminist. Al doilea exemplu se referă la problema celor „de culoare" (a negrilor) care suferă în mod similar de o imagine care îi desconsideră. Astfel, negrii sunt văzuţi şi trataţi drept inferiori, necivilizaţi, incapabili de cultură etc. Autorul susţine că recunoaşterea greşită din partea celorlalţi reprezintă nu numai o lipsă de respect, dar şi o rană profundă pe care o provoacă celor ce sunt victime. (Taylor, 1994, pp. 43-38).

Continuând argumentarea, Taylor vorbeşte de două schimbări în legătură cu conexiunea dintre recunoaştere şi identitate. În colapsul ierarhiei sociale, prima schimbare se referă la sensul conceptului de „onoare" (*honor*), sens corelat intrinsec cu inegalităţile şi fiind o problemă a preferinţelor. În perioada modernă în societatea occidentală europeană, conceptul de „onoare" este înlocuit cu cel de „demnitate"(*dignity*) a cetăţeanului care are un sens universal şi egalitar. Premisa de la care se porneşte în legătură cu sensul acestui concept este faptul că toată lumea beneficiază de „demnitate". De asemenea, se pare, că demnitatea este singurul concept compatibil cu societatea democratică actuală. (Taylor, 1994, p. 38).

Începând cu secolul XVII, odată cu cartezianismul şi „epoca luminilor”, individul a fost plasat în centrul societăţii. Astfel, destinul uman se exprimă prin recunoaşterea „eului” odată cu modernitatea, individul recăpătându-şi autonomia morală care se realizează prin conştiinţa propriei individualităţi. Importanţa recunoaşterii, potrivit lui Taylor, s-a modificat până la sfârşitul secolului XVIII şi s-a transformat în „identitate individualizată”, particulară mie şi pe care o descopăr în mine însumi. Taylor susţine că identitatea individualizată se naşte împreună cu un ideal şi, anume, acela de a fi cu adevărat eu însumi şi modul meu de existenţă să fie autentic. Din aceasta decurge faptul că fiinţele omeneşti sunt dotate cu un simţ moral, un sentiment intuitiv pentru ceea ce este corect şi ceea ce este greşit. Această idee are „rădăcini” în conceptia lui Jean-Jaques Rousseau. (Taylor, 1994, pp. 48-49). Problema moralităţii, în viziunea lui Rousseau, se referă la aceea de a urma o voce, care este în interiorul naturii noastre, voce care este deseori acoperită de pasiunile induse de dependenţa „rea” a noastră de ceilalţi, de amorul nostru propriu sau de mândrie. Salvarea noastră morală provine din recuperarea contactului moral autentic cu noi înşine. Taylor consideră că Rousseau oferă un nume contactului intim cu noi înşine şi, anume, „sentimentul existenţei”. (Taylor, 1994, p. 29). Taylor consideră că demersul lui Rousseau, acest ideal al autenticităţii a fost dezvoltat ulterior, de către Herder: fiecare dintre noi avem un mod original de a fi, prin urmare, fiecare persoană are propria lui măsura (gândul acesta aminteşte de Protagoras: „Omul este măsura tuturor lucrurilor, a celor ce sunt cum că sunt şi a celor ce nu sunt cum că nu sunt”) (Vlăduţescu, 2001, p. 462). Această noţiune acordă o nouă importanţă faptului de a fi autentic cu mine însumi. Acest ideal presupune principiul originalităţii: faptul de a fi autentic cu mine însumi adică, de a fi autentic cu originalitatea mea proprie.

Taylor conchide că Herder a aplicat concepţia sa despre originalitate pe două niveluri: nu numai persoanei individuale care se află printre alte persoane ci, şi acelor oameni care produc cultură printre alţi oameni. Astfel că, acest ideal de autenticitate a fost analizat în mod similar cu idealul demnităţii. Aşadar, spune Taylor, prin definiţie, acest mod de a fi nu poate fi derivat social, dar trebuie să fie generat în interior. (Taylor, 1994, p. 31). Din acest punct de vedere, Taylor îşi construieşte argumente pentru a-şi susţine teza. Pentru a înţelege conexiunea foarte strânsă dintre identitate şi recunoaştere trebuie să ţinem seama de o caracteristică fundamentală a condiţiei umane, care nu a fost luată în seamă până acum de opinia contemporană: dialogul. Pentru a-şi atinge scopul în demersul său, Taylor re-semnifică termenul „limbaj” într-un sens mai larg, acoperind nu numai cuvintele pe care le vorbim şi pe care le utilizăm cu anumite sensuri şi semnificaţii ci, şi alte procedee de expresie unde ne putem defini pe noi înşine incluzând „limbajele”: artei, gesturilor, iubirii şi aprobării. Prin intermediul limbajului, noi interacţionăm cu „ceilalţi semnificanţi” (aşa cum îi numeşte sociologul George Herbert) pentru a ne defini. (Taylor, 1994, p. 32). Continuând argumentaţia sa, Taylor afirmă că, într-adevăr, noi avem nevoie să ne definim identitatea noastră în dialog cu cineva dar contribuţia principală a „celorlalţi importanţi” (cei cu care ne aflăm într-o relaţie „bună” de dependenţă: familia, părinţii, persoanele la care ţinem sau pe care le cunoaştem) continuă într-un mod indefinit. În acest caz, avem nevoie să ne implinim pe noi înşine, dar nu să ne definim. Taylor conchide că idealul monologal a subestimat în mod serios locul dialogului în viaţa umană. De aceea, viziunea modernă a artistului individual, autonom, eliberat şi rupt de restul lumii (mă refer aici la exemplele oferite de Taylor privitoare la artistul solitar a cărui operă dezvăluie caracterul de a fi adresată cuiva şi cazul pustnicului, a

cărui interlocutor este Dumnezeu) (Taylor, 1994, p. 33) rămâne totuşi o himeră. Subiectul trebuie să se gândească pe sine ca fiinţă socială. „Tocmai, de aceea, Taylor (pe linia lui Levinas) consideră că identitatea se creează în mod dialogic adică, presupune mereu un dialog cu partenerii împotriva cărora şi/sau cu care orice individ îşi alcătuieşte propria individualitate." (Nay, 2008, p. 627).

Potrivit lui Taylor, identitatea unui om este descoperită o parte prin dialog deschis cu ceilalţi, o parte prin dialog intern cu ceilalţi (opiniile interiorizate de o persoană în dialog cu alţii). Acest ideal al interiorităţii care a determinat identitatea într-o manieră resemnificată la Taylor ne dezvăluie importanţa recunoaşterii. Identitatea mea proprie depinde în mod crucial de relaţiile cu ceilalţi (*My own identity crucially depends on my dialogical relations with others*). (Taylor, 1994, p. 34).

Identitatea, spune Taylor, prin contactul nostru cu „ceilalţi importanţi" poate fi formată (putem spune printr-o recunoaştere adecvată) sau malformată (printr-o recunoaştere greşită sau o nerecunoaştere). În orizontul autenticităţii, aceste relaţii sunt văzute drept chei ale autodescoperirii sau ale autoafirmării. În plan social, susţine filosoful canadian, identităţile sunt formate prin dialog deschis şi se pune problema politicilor recunoaşterii egale. (Taylor, 1994, pp. 37-39).

Potrivit lui Taylor, înţelegerea identităţii şi autenticităţii a introdus o nouă dimensiune în politicile „recunoaşterii egale". Taylor susţine că discursul recunoaşterii a devenit familiar pe două niveluri: 1) în sfera intimă (spaţiul privat, am putea spune), unde înţelegem formarea identităţii şi a sinelui care are loc într-un dialog continuu şi lupta cu ceilalţi importanţi; şi 2) în sfera publică (în spaţiul public), unde politicile recunoaşterii egale au venit să joace un rol din ce în ce mai important. (Taylor, 1994, p. 37).

Taylor semnalează că în plan social, faptul că identităţile sunt formate în dialog deschis, neformat de o normă predefinită social, a făcut ca politicile recunoaşterii egale să fie mai centrale şi mai presante. Cu alte cuvinte, transformarea conceptului de „onoare" în cel de „demnitate" şi, apoi, în politicile recunoaşterii egale (a demnităţii egale) generează probleme într-o societate democratică. De ce? Pentru că politica recunoaşterii egale (toţi oamenii beneficiază de demnitate egală) vizează o politică a universalismului, o egalizare a drepturilor cetăţenilor, care sunt universal acceptate. Autorul susţine că înţelegerea identităţii şi autenticităţii a introdus o nouă dimensiune în politicile recunoaşterii egale. Taylor se concentrează pe sfera publică şi încearcă să elaboreze în lucrarea sa un demers privitor la politica recunoaşterii egale şi ce-ar putea însemna acesta. A doua schimbare majoră, prin contrast cu prima, se referă la dezvoltarea noţiunii de identitate care a generat politicile diferenţei. În acest context, recunoaşterea înseamnă identitatea unică a unui individ sau grup, ceea ce este distinctiv faţă de oricine altcineva. Astfel, Taylor pune în contrast cele două tipuri de politici. Politica demnităţii egale proclamă ideea că toţi oamenii sunt egali şi merită acelaşi respect, ceea ce reprezintă un potenţial universal omenesc care se reflectă în imperativul categoric kantian. Politica diferenţei aduce în discuţie problema unui potenţial universal care este în fundamentele sale potenţialul pentru formarea şi definirea identităţii proprii a cuiva, drept un individual şi ulterior drept o cultură. (Taylor, 1994, p. 41).

Taylor conchide că cele două modele din politică, ambele bazate pe respect egal, intră în conflict. Aici este prezentată critica la adresa liberalismului. Politica diferenţei reproşează politicii recunoaşterii egale că neagă identitatea forţând oamenii să intre într-un mod omogen

de existenţă, într-un fel de neutralitate am putea spune. Politica recunoaşterii egale, la rândul ei, obiectează politicii diferenţei că încalcă principiul non-discriminării. Consecinţa la care ajunge Taylor este aceea ca politica recunoaşterii egale (a demnităţii egale) care porneşte de la principiul „diferenţei oarbe" reprezintă de fapt o reflecţie a culturii hegemonice. Decurge de aici că numai minoritatea sau culturile asuprite sunt forţate să ia o formă străină. Aşadar, susţine Taylor, presupusa societate dreaptă, de tip liberal şi cu o diferenţiere oarbă nu este numai inumană (deoarece suprimă identităţile) dar şi foarte discriminatorie. (Taylor, 1994, p. 42-51).

Astfel, egalitatea, în viziunea filosofului canadian, se referă la acordarea unui tratament identic tuturor indivizilor însă, în acelaşi timp, neagă diferenţele dintre oameni şi nu poate fi aplicat în totalitate în planul moral. Deci este preferabil principiul echităţii în locul celui al egalităţii deoarece ţine cont de situaţiile particulare. Echitatea permite concilierea „nevoii de recunoaştere" a diferenţelor, drept prelungire a idealului autenticităţii. (Nay, 2008, p. 629)

Aşadar, pentru a creea o legătură consistentă între democraţie şi recunoaşterea pluralismului cultural, Taylor este susţinător al proiectului de societate multiculturală şi pare că nu atribuie încredere statelor-naţiuni, numindu-le culturi hegemonice. Acestea, crede el, nu fac decât să sufoce identităţile şi chiar să împiedice formarea de autenticităţi umane în numele „apărării unităţii naţionale". Cererea de recunoaştere poate lua o formă inversă: forma de asuprire. Urmând modelul multiculturalist, el pledează în favoarea recunoaşterii publice a comunităţilor cu scopul de a justifica intrarea identităţilor în spaţiul public.

Concluzii

Conceptul de „autenticitate" se dovedeşte un instrument foarte important utilizat de susţinătorii multiculturalismului. Acest concept este corelat cu noţiunea de „demnitate", cu cea de „dialog deschis" şi cu cea de „recunoaştere".

Pornind de la viziunea revoluţionară privind natura umană dezvoltată de Rousseau şi de Immanuel Kant, Taylor consideră că toţi oamenii ar trebui să beneficieze de acelaşi status de demnitate, de aceleaşi drepturi, de aceleaşi libertăţi pentru a se putea dezvolta normal. Ca şi Socrate, Charles Taylor reevaluează şi resemnifică importanţa dialogului. Dialogul este un instrument fundamental pentru autocunoaştere, pentru atingerea autenticităţii. Dialogul este purtat în plan social, de aceea importanţa comunităţii este evidentă.

Vom evidenţia faptul că Taylor lărgeşte perspectiva heideggeriană, o revitalizează şi o instrumentalizează la nivel social. Viziunea strict existenţialistă heideggeriană, exclusivistă şi rigidă pentru dimensiunea socială devine operaţională prin demersul lui Taylor. Dialogul purtat în plan social dezvăluie importanţa comunităţii şi reaminteşte de omul ca fiinţă socială despre care vorbise Aristotel.

Important ar fi ca aceste considerente realizabile propuse de către Charles Taylor să fie luate în seamă de diferitele guverne pe plan mondial şi trecute în conţinutul politicilor publice foarte importante în special pentru comunităţile de imigranţi. Ne putem gândi la exemplul oferit de SUA şi Canada, iar multiculturalismul poate avea o deschidere către viitor.

BIBLIOGRAFIA:

Hegel, G.W.Fr., *Prelegeri de estetică*, Editura Academiei, Bucureşti, 1966.
Hegel, G.W.Fr., *Prelegeri de istoria filosofiei,* Editura Academiei, Bucureşti, 1963.
Heidegger, Martin, *Fiinţă şi timp,* Editura Humanitas, Bucureşti, 2003.
Le Bon, Gustave, *Psihologia mulţimilor,* Editura Antet XX Press, Prahova, 1999.
Nay, Olivier, *Istoria ideilor politice,* Editura Polirom, Iaşi, 2008.
Taylor, Charles, *The Politics of Recognition,* în „Multiculturalism Examining the Politics of Recognition", Princeton University Press, New Jersey, 1995.
Vlăduţescu, Gheorghe, *O enciclopedie a filosofiei greceşti,* Editura Paideia, Bucureşti, 2001.

PARENTAL STRESS AND ANXIETY IN AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Loredana Bănica, Assistant, PhD Student, "Spiru Haret" University of Bucharest

Abstract: In Romania, parents of autistic child are psychologically , socially and economically burdened, in the absence of social protection well done .
International studies concerning the issue of parents who have children diagnosed with autism spectrum disorders (ASD) are relatively recent , and researchers , in some cases, were extracted divergent conclusions on possible correlations between the characteristics of children with ASD , on the one hand and stress, depression or anxiety of the parent, on the other hand .
This paper aims to identify the level of stress / anxiety experienced by parents of children diagnosed with ASD in Romania and to identify the main parental stressors, derived from characteristics of children diagnosed with ASD .
The 60 parents of children diagnosed with ASD included in group recorded high scores for anxiety and stress. Anxiety level correlated with both chronological age of the child and the last period of diagnosis or therapeutic intervention. The child's chronological age is lower and the period from the diagnosis / therapeutic intervention period is shorter, the anxiety and stress levels are higher.
Faced with a diagnosis of ASD, parents react differently. Some remain long in denial, refusing even integration of the child in a therapeutic intervention. Others entering the resignation of parental role (emotional or physical) or, conversely, focus obsessively on the child. Having an attitude reminiscent of codependency some parents identifies themselves with their own child , developing even autistic traits; withdraw from social life , refuse to be involved in activities that can not fit to the child, focus on his own guilt and victimization .

Keywords: Autism spectrum disorders (ASD) , stress , anxiety, denial, resignation of parental role

Fundamente teoretice în literatura de specialitate

În privinţa tulburărilor din spectrul autismului (TSA), cercetările sunt numeroase, dar încă insuficiente pentru a clarifica deplin etiologia sau organizarea psihică a copiilor cu acest diagnostic. În plus, odată cu intrarea în vârsta adultă, foştii copii diagnosticaţi cu autism sunt încadraţi în categorii psihiatrice de tipul schizofreniei (*DSMIV – R*, Washington DC, 2000), ceea ce are profunde implicaţii în sistemul terapeutic şi social.

Estimarea predominanţei autismului, în urmă cu aproximativ 15 ani, era de 4-5/10000 indivizi (Wheis, 1995). Estimările recente (la nivel internaţional) urcă pâna la 10/10000 (Dobrescu, 2010). Deşi nu există statistici oficiale recente în România, se pare că incidenţa cazurilor de autism este în creştere. Probabil că multe dintre cazurile de autism nu sunt încă diagnosticate sau sunt subdiagnosticate, în parte ca urmare a atitudinii părinţilor raportată la această realitate greu de acceptat (Dobrescu, 2010).

În România, îngrijirea copilului cu autism revine familiei, împovărată psihologic, social şi economic, în lipsa unui sistem de protecţie şi ocrotire socială bine pus la punct. Decontarea costurilor intervenţiei terapeutice este o iniţiativă legislativă foarte recentă (mai – iunie 2014) şi, deocamdată, în fază de clarificare. Mulţi privesc copilul cu autism ca pe un extraterestru, o fiinţă bizară; unii cu milă (mai ales la adresa părinţilor), alţii cu respingere şi lipsă de înţelegere. Inclusiv sistemul de învăţământ este rigid şi acceptă cu greu prezenţa acestor copii speciali, cu bizarerii comportamentale şi dificultăţi majore de relaţionare şi comunicare, în cadrul său organizat foarte strict. Din ce în ce mai multe fundaţii şi organizaţii

din România oferă terapie copiilor cu autism, sfaturi şi suport părinţilor acestora, dar tipologia copiilor cu autism este atât de variată, contextele sociale şi economice atât de diferite, încât cu greu se poate contura un cadru real şi eficient care să ofere părinţilor un suport individualizat.

Autismul este un sindrom comportamental definit de un curs caracteristic şi de apariţia simultană a unor comportamente particulare în trei mari domenii. În acest moment, cea mai utilizată definiţie a autismului este cea elaborată de către Asociaţia Psihiatrică Americană, în *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorder* - DSM-IV (2000, manualul psihiatric după care. se face diagnosticarea în România). Pentru a se stabili un diagnostic de autism, această definiţie presupune ca individul să manifeste:

- deficienţe în interacţiunea socială (de exemplu: deficienţe în folosirea unor multiple comportamente nonverbale, precum lipsa contactului vizual, expresie facială neutră, poziţii bizare ale corpului, lipsa gesturilor folosite în mod uzual în interacţiunea socială; deficienţe în dezvoltarea unor relaţii sociale adecvate nivelului de dezvoltare mentală; lipsa spontaneităţii în relaţiile sociale şi în manifestarea expresiilor specifice bucuriei, interesului sau reuşitei (de exemplu, dificultăţi în aducerea obiectului cerut, indicarea obiectelor de interes, înţelegerea obiectelor indicate cu degetul la diferite distanţe); lipsa manifestării unor trăiri emoţionale sau sociale de reciprocitate (de exemplu, dificultăţi în manifestarea compasiunii pentru cineva în suferinţă).
- deficienţe în comunicare (de exemplu: întârzierea sau lipsa totală a limbajului verbal (asociate cu lipsa comportamentelor de compensare prin moduri alternative de comunicare nonverbală); la indivizii cu limbaj verbal apropiat de normalitate, deficienţe în abilitatea de a iniţia şi susţine conversaţii, ecolalie, stereotipii de limbaj verbal.
- comportamente, interese şi activităţi restrictive, repetitive şi stereotipe (de exemplu: lipsa înţelegerii şi a practicării unor jocuri abstract –imaginative, social-imitative sau a unor jocuri variate şi spontane referitoare la orice condiţii abstracte (de exemplu, incapacitatea de a investi obiectele cu valori simbolice – banana folosită ca microfon); nefireasca preocupare pentru una sau doar câteva activităţi stereotipe, precum şi concentrarea exagerată asupra unui obiect aparent nesemnificativ (de exemplu, învârtirea unei roţi a jucăriei pentru un timp îndelungat, cu o foarte mare concentrare) sau asupra unei părţi a obiectului (de exemplu, preocupare exagerată pentru peniţa stiloului şi nu pentru instrumentul de scris ca întreg sau funcţionalitatea sa); inflexibilitate sau lipsă de interes pentru anumite activităţi sau ritualuri sociale, care pentru individul cu autism par strict nefuncţionale (de exemplu, nu înţelege de ce oamenii îşi dau mâna când se întâlnesc sau motivul pentru care se spală pe dinţi); comportamente motorii stereotipe şi repetitive (fluturarea mâinilor, mişcarea degetelor prin faţa ochilor, legănare).
- simptomele să fie apărute înaintea vârstei de 3 ani.

În plus faţă de particularităţile descrise anterior, există şi alte trăsături care descriu autismul. Aproximativ 75% din indivizii cu autism se situează în zona retardării mintale (de exemplu, un I.Q. mai mic de 70) (Harris, Handleman, 2000). Prezenţa unei retardări mintale severe (de exemplu, un I.Q. mai mic de 35) deseori îngreunează diagnosticarea autismului, datorită numărului limitat de activităţi, comportamente şi abilităţi observabile (Dobrescu, 2010). Pe lângă dificultăţile în interpretarea rezultatelor testelor de inteligenţă, se adaugă şi faptul că indivizii autişti demonstrează frecvent un model de abilităţi „împrăştiate" pe parcursul unor teste standardizate (de exemplu: o discrepanţă între I.Q.-ul verbal şi cel

nonverbal) sau un limbaj limitat ori chiar lipsa/incapacitatea de a achiziţiona limbajul verbal (Harris, Handleman, 2000). Deşi un număr de studii au demonstrat punctele tari (de exemplu, capacitatea de decodare) şi slăbiciunile caracterisitice (înţelegere, gândire abstractă) (Harris, Handleman, 2000), totuşi nu există nici un tipar care să poată fi observat la toţi indivizii autişti.

Autismul poate apărea în asociere cu alte dificultăţi în comportament cum ar fi hiperactivitatea şi agresivitatea/autoagresivitatea la un nivel atât de ridicat încât necesită intervenţii adiţionale celor menite să lupte cu autismul propriu-zis (Exkorn, 2010).

În literatura de specialitate, preocupările pentru problematicile părinţilor copiilor diagnosticaţi cu TSA sunt relativ recente, iar cercetătorii, în unele cazuri, au extras concluzii divergente. Studiile se referă la evidenţierea corelaţiilor posibile între caracteristicile copilului cu TSA, pe de o parte, şi simptomatologia de stres, depresie sau anxietate ale părintelui, pe de altă parte.

Unii autori (Estes A., Munson J., 2009) au ajuns la concluzia conform căreia părinţii copiilor cu dizabilităţi – şi mai ales ai celor cu autism – prezintă un risc crescut de stres. Aceeaşi autori precizează că factorii determinanţi ai acestui stres sunt neclari, dar, totuşi problemele comportamentale ale copiilor cu TSA corelează mai strâns cu stresul parental, comparativ cu abilităţile scăzute de viaţa cotidiană („*daily living skills*”) ale acestor copii. Autorii citaţi concluzionează, deci, că nu abilităţile scăzute de viaţă cotidiană ale copiilor sunt cele care corelează cu stresul părinţilor, ci accentul cade pe problemele comportamentale ale acestor copii ca principali stresori pentru părinţii lor.

Concluzii asemănătoare reies şi din alte studii, care se centrează pe corelaţia dintre comportamentele copiilor cu TSA şi nivelul stresului maternal (Tomakin S., Harris G.E., Hawkins J., 2004). Autorii au investigat 60 de mame ai căror copii, cu vârste între 2 şi 7 ani, au fost diagnosticaţi cu autism. A rezultat faptul că două treimi dintre mamele cuprinse în lotul de subiecţi au evidenţiat scoruri ridicate de stres, determinate în special de comportamentele dezadaptative ale copiilor.

Pe aceeaşi linie de concluzii se situează şi studiul lui Lecavalier L., Leone S. şi Wiltz J. (2006), în care au fost investigaţi 293 de părinţi şi profesori ai copiilor cu TSA. Autorii au încercat să pună în relaţie efectele problemelor comportamentale ale copiilor cu TSA şi nivelul de funcţionalitate al adulţilor care relaţionează direct cu aceşti copii (părinţi şi profesori). Deşi, în rezultatele acestui studiu, părinţii şi profesorii nu au fost de acord asupra naturii şi severităţii problemelor comportamentale ale copiilor cu TSA, a rezultat faptul că acestea corelează puternic cu stresul aparţinătorilor. Mai mult, această corelaţie s-a dovedit stabilă într-un interval de 1 an atunci când s-au repetat investigaţiile, în mai mare măsură pentru părinţi decât pentru profesori. În schimb, concluzionează autorii, deprinderile adaptative scăzute ale copiilor nu au prezentat semnificaţie în corelaţie cu stresul părinţilor şi profesoruilor.

Alţi autori (Green S., Carter A., 2011) contrazic aceste concluzii. Cercetând deprinderile de viaţă cotidiană ale copiilor cu TSA, autorii citaţi au investigat părinţii a 162 de copii cu tulburări de tip autist, pornind de la premisa că autoeficienţa comportamentală a copilului este centrală pentru calitatea vieţii copilului şi a familiei sale. Astfel, concluzionează faptul că abilităţile/deprinderile de viaţă cotidiană („*daily living skills*”) ale copilului corelează

cu stresul parental în mai mare măsură decât severitatea simptomelor autiste, problemele comportamentale sau coeficientul de dezvoltare al copilului.

Jeans L., Santos R.M. et al. (2013) introduc în studiul particularităţilor părinţilor copiilor cu TSA un nou element: depresia. Studiind mame cu sindrom depresiv (având copii cu vârste între 9 luni şi 4 ani), aceşti autori relevă faptul că mamele copiilor cu TSA prezintă mai multe simptome depresive decât mamele copiilor cu alte tipuri de dizabilităţi, subliniind că nu s-au înregistrat diferenţe legate de genul copilului, etnia, numărul copiilor din familie sau statusul relaţiilor conjugale.

Dincolo de divergenţele privind predictorii de stres sau depresie ale părinţilor copiilor cu TSA, majoritatea autorilor (Donovan 1988, Dumas 1991, Hauser-Cram 2001, Baker et al., 2003) sunt de acord asupra faptului că familiile copiilor cu tulburări de dezvoltare au mai multe experienţe negative comparativ cu familiile copiilor care au o dezvoltare normală şi chiar cu cele ale copiilor cu alte tipuri de dizabilităţi. De exemplu, se confruntă cu probleme financiare (programele de intervenţie implicând costuri relativ mari), mare restrictivitate în activităţile sociale pe care le pot desfăşura alături de copii, stres parental ridicat. Mai mult, cu cât simptomele autiste sunt mai severe, cu atât stresul parental este mai ridicat. Severitatea simptomelor autiste, în studiile citate, se referă la hiperiritabilitate, comportamente agresive şi autoagresive, nivel cognitiv scăzut, crize de plâns.

Obiectivele studiului

În urma convorbirilor informale pe care le-am purtat în ultimii 2 ani cu o serie de părinţi ai copiilor diagnosticaţi cu TSA, mi-am focalizat preocupările asupra atitudinilor acestora faţă de proprii copii şi faţă de diagnosticul cu care se confruntă, precum şi asupra trăirilor experimentate de părinţi. Astfel, obiectivul general al studiului de faţă este studiul particularităţilor emoţionale şi atitudinale ale părinţilor copiilor diagnosticaţi cu TSA. Obiectivele specifice au constat în identificarea nivelului de stres / anxietate / depresie trăit de părinţii copiilor diagnosticaţi cu TSA şi, de asemenea, identificarea principalelor stresori, pentru părinţi, derivaţi din caracteristicile propriilor copii diagnosticaţi cu TSA.

Ipotezele formulate au fost următoarele:

- Părinţii copiilor cu TSA înregistrează scoruri ridicate de stres / anxietate / depresie;
- Perioada scurtă (până în 6 luni – 1 an) trecută de la aflarea diagnosticului corelează cu scoruri ridicate de anxietate / stres la părinţi.
- Vârsta cronologică mare (peste 10 – 12 ani) a copilului diagnosticat cu TSA corelează cu scoruri ridicate de depresie/anxietate la părinte.
- Principalii stresori pentru părinţi sunt legaţi de lipsa limbajului verbal al copilului şi de lipsa deprinderilor de autonomie.

Lotul de subiecţi a fost format din 60 de părinţi ai căror copii sunt diagnosticaţi cu TSA şi fac terapie / intervenţie de tip ABA în cadrul ANCAAR, Bucureşti.

Am organizat lotul de părinţi în 3 subloturi, în funcţie de vârsta cronologică (VC) a copiilor şi perioada de intervenţie terapeutică oferită acestora.

- copii cu VC 2 - 6 ani, perioada de terapie 6 luni – 4 ani
- copii cu VC 7 - 10 ani, perioada de terapie 5 ani – 7/8 ani

- copii cu VC peste 12 ani, perioada de terapie 8 ani – 10 ani şi mai mult

Această distribuţie a ţinut cont, în parte, de stadiile dezvoltării ontogenetice tipice, dat fiind faptul că achiziţiile copilului, în raport cu grupul său de vârstă, au impact asupra măsurii în care copilul se adaptează social şi, implicit, asupra modului în care părinţii se raportează la proprii copii şi la performanţele acestora.

Pentru verificarea ipotezelor am utilizat următoarele *metode şi tehnici de cercetare*:

- Observaţia nonparticipativă asupra atitudinii şi comportamentele părinţilor în timpul administrării probelor, precum şi înainte şi după şedinţa de terapie a copilului.
- Chestionarul de anxietate Leahy. Este o scală care permite subiecţilor să relateze simptomele de anxietate specifice pe care le resimt. Scala nu include doar simptomele specifice ale anxietăţii generalizate (aşa cum sunt specificate în DSM-IV), ci şi alte simptome (de exemplu, senzaţie de scurtare a respiraţiei, ameţeala, palpitaţii).
- Chestionarul pentru evaluarea anxietăţii ASQ. ASQ surprinde dimensiunile cognitive, somatice şi comportamentale ale anxietăţii. Cei 36 de itemi ai scalei au fost construiţi şi validaţi de Lehrer si Woolfolk (1982). Răspunsurile se dau pe o scala cu 8 trepte, 0 indicând performanţa minimă şi 8 maximă. Se calculează un scor pentru fiecare dimensiune (cognitivă, somatică şi comportamentală) şi un scor global pentru anxietate prin sumarea scorurilor parţiale.
- Scala de impact a situaţiilor critice. Această scală măsoră impactul situaţiilor critice şi evaluează nivelul de tulburare subiectivă asociată unui nivel de viaţă traumatizant (Horowitz, Wilner, Alvarez, 1979). Am ales acest instrument pornind de la premisa că, pentru părinţii copiilor cu TSA, aflarea diagnosticului de autism este un eveniment cu impact trumatizant. În această scală subiectul alege dintre evenimentele de viaţă recente pe cel mai strsant. Astfel, se evaluează, pe o scală de la 0 la 3, frecvenţa cu care simptomele descrise de itemi sau manifestat pe parcursul săptămânii precedente, păstrând ca punct de referinţă evenimentul ales. Scorurile fiecărui item pot fi adunate pentru a obţine un scor total al gradului de tulburare subiectivă. Itemii pot fi utilizaţi în calculul celor două componente ale tulburării: a) prezenţa de gânduri sau imagini intruzive legate de eveniment, şi b) evitarea sau negarea unor elemente ale situaţiei traumatice.
- Interviu semistructurat referitor la gradul de stres indus de caracteristicile comportamentale ale copilului cu TSA asupra părinţilor (după Parenting Stress Index, Abidin, 1995). Acest chestionar este elaborat pentru a culege date privind VC a copilului, data diagnosticării, perioada de când copilul face terapie, precum şi comportamentele copiilor cu impact de stres asupra părinţilor.

Discuţii şi interpretări

În întâlnirile pe care le-am avut cu părinţii cuprinşi în lot, aceştia au fost disponibili pentru convorbiri informale, dar în faţa probelor administrate au avut o atitudine foarte precaută.

Deşi au semnat acorduri de consimţământ, li s-a explicat scopul cercetării şi instrumentele, părinţii cuprinşi în lotul de subiecţi au fost reticenţi în a completa chestionarele

administrate. Au pus multe întrebări legate de sensul întrebărilor din chestionare şi au comentat asupra conţinutului acestora.

Scorurile cele mai înalte de anxietate s-au înregistrat la părinţii din sublotul A. Aflarea diagnosticului de către părinţi funcţionează ca un stresor puternic. Majoritatea părinţilor cercetaţi descriu acest moment ca unul puternic anxiogen, ca o situaţie stresoare foarte puternică, trecând prin faza de negare. Părinţii, în momentul aflării diagnosticului, fie nu ştiu nimic despre acest sindrom, fie îl asociază cu ideea unei catastrofe sau a unei boli cronice fără speranţă.

Această atitudine faţă de diagnosticul copilului considerăm că este legată, în primul rând, de lipsa de informaţie din rândul părinţilor, care parţial, poate fi contracarată prin demersuri de psihoeducaţie. În plus considerăm că părinţii, confruntându-se cu diagnosticul, trăiesc sentimente de vinovăţie şi neputinţă, pe care le vom studia într-o etapă viitoare a cercetării.

Cu cât copilul creşte în vârstă şi urmează o formă de intervenţie terapeutică, anxietatea părinţilor scade în intensitate. Cele mai scăzute scoruri de anxietate au fost înregistrate de către părinţii din sublotul B (ai căror copii au VC între 7 – 10 ani şi fac terapie de 5 – 8 ani.

Această evoluţie este direct legată, considerăm noi, şi de unele îmbunătăţiri în comportamentul copiilor. Aceştia pot începe, ca urmare intervenţiei terapeutice, să articuleze cuvinte, să dezvolte limbaj verbal funcţional, îşi formează deprinderi de autonomie primară (cer la toaletă, cooperează la îmbrăcat/dezbrăcat, se spală de mâini, mănâncă cu tacâmuri), iar comportamentele stereotipe scad în intensitate. De altfel o parte din responsabilitatea părintelui este transferată către terapeut, ceea ce uşurează impactul negativ al diagnosticului asupra părinţilor.

Intrarea copiilor în pubertate (peste 12 ani) se corelează cu creşteri ale scorurilor de anxietate înregistrate de părinţi. Expectanţele acestora, raportat la propriul copil, legate de integrarea în mediul social, nu sunt satisfăcute de comportamentul copilului. În plus, în rândul părinţilor, cresc îngrijorări legate de viitorul propriului copil, concomitent cu intrarea părinţilor în stadii de viaţă care îi apropie în plan personal, de scăderea prorpiului potenţial.

În urma rezultatelor înregistrate, constatăm că nivelul anxietăţii este foarte ridicat la aflarea diagnosticului copilului (vezi sublotul A), după care treptat înregistrează un plafon (sublotul B), apoi anxietatea înregistrează din nou o intensificare (sublot C) cu prag mai mic decât în cazul sublotului A.

Stresorii părinţilor corelează, de asemenea, cu VC a copilului şi perioada trecută de la diagnosticare / perioada de intervenţie terapeutică.

În cazul sublotului A, stresorul cel mai puternic a reieşit a fi cel reprezentat de crizele de tantrum şi lipsa intenţiei de comunicare.

În cazul sublotului B, stresorul cel mai puternic a reieşit a fi cel reprezentat de lipsa limbajului verbal funcţional şi stereotipii.

În cazul sublotului C, stresorul cel mai puternic a reieşit a fi cel reprezentat de lipsa deprinderilor de autonomie personală.

Concluzii

Ipotezele se confirmă. Părinţii copiilor diagnosticaţi cu TSA cuprinşi în lot înregistrează scoruri ridicate de anxietate. Nivelul de anxietate corelează atât cu VC a

copilului, cât şi cu perioada trecută de la diagnosticare, respectiv perioada de intervenţie terapeutică adresată copilului. Cu cât VC a copilului este mai scăzută, iar perioada de la aflarea diagnosticului / perioada de intervenţei terapeutică este mai scurtă, cu atât nivelul de anxietate este mai ridicat. La părinţii copiilor cu VC 7 – 10 ani, care fac terapie de 5 – 8 ani (sublot B), se înregistrează scoruri de anxietate mai scăzute comparativ cu cei din sublotul A. Părinţii din această categorie au depăşit faza de negare, intră într-o fază de acomodare la situaţie (chiar intră în faza de acceptare), sunt informaţi cu privire la caracteristicile TSA şi au învăţat să relaţioneze cu propriul copil. Dar, în continuare, se confruntă cu probleme comportamentale ale copiilor şi concomitent, cu atitudinea de marginalizare pe plan social.

Creşterea în vârstă a copiilor (peste 12 ani), în ciuda continuării intervenţiei terapeutice, confruntă părinţii cu problematici legate de integrarea prorpiilor copi în grupul şcolar şi social. De asemenea, părinţii se confruntă cu îngrijorări crescute legate de viitorul prorpiilor copii, care devin adulţi şi nu pot câştiga autonomia deplină. În lipsa părinţilor, aceştia vot fi internaţi în instituţii de sănătate mintală, în condiţiile în care, la ora actuală, în România există puţine organizaţii care pot oferi un suport real, în viaţa adultă a persoanelor cu TSA (mai ales în cazul celor slab funcţionali).

S-au identificat următorii stresori pentru părinţi, derivaţi din caracteristicile comportamentale ale copiilor:

- crizele de tantrum (pentru părinţii copiilor cu VC 2 – 6 ani);
- lipsa comunicării verbale / lipsa intenţiei de comunicare (pentru părinţii copiilor cu VC 7 – 10 ani);
- lipsa deprinderilor de autonomie (pentru părinţii copiilor cu VC peste 11 – 12 ani).

Confruntaţi cu diagnosticul de TSA al copiilor, părinţii reacţionează diferit. Unii rămân mult timp în faza de negare, refuzând chiar integrarea copilului într-un program terapeutic. Alţii intră în demisie de rol (emoţională sau fizică) sau, deopotrivă, se concentrează obsesiv pe terapia copilului. De asemenea, există o categorie de părinţi, pe care, la nivel general, o presupunem numeroasă, şi care, într-o atitudine care aminteşte de co-dependenţă, se identifică cu propriul copil, dezvoltând propriile trăsături autiste; se retrag din viaţa socială, refuză să se mai implice în activităţi în care nu se poate integra copilul, se concentrează pe propria vinovăţie şi victimizare. Aceste aspecte vor fi studiate aprofundat într-o etapă viitoare a cercetării, prin organizarea unui grup de suport şi psihoeducaţie destinat părinţilor copiilor cu TSA.

Din observaţiile indicate desfăşurate asupra comportamentului şi atitudinii părinţilor faţă de proprii copii cu TSA, înainte şi după desfăşurarea şedinţelor de terapie a acestora a rezultat faptul că părinţii din sublotul A şi B, cu precădere, întâmpină dificultăţi în comunicarea şi relaţionarea cu propriul copil; nu ştiu cum să gestioneze comportamentele stereotipe şi de refuz ale copiilor şi au tendinţa de a-i supraproteja pe aceştia (de exemplu, îi încalţă şi îi imbracă, deşi copiii au învăţat şi pot face singuri aceste acţiuni).

Această lucrare a beneficiat de suport financiar prin proiectul
"*Tineri cercetători de succes – dezvoltare profesională în context interdisciplinar şi internaţional": POSDRU/159/1.5/S/132400, *proiect cofinanţat din Fondul Social European prin Programul Operaţional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013

NOTE BIBLIOGRAFICE:

Abidin, R. (1995), *Parenting Stress Index*, 3rd Edition: Profesional Manual, Odessa, Psychological Assessement Resources Inc.

Baker, B.L., McIntyre, L., Blaker, J., Crnic, K., Edlebrakc, Low C. (2003), *Pre-school children with and without developmental delay: behavior problems and parenting stress over time*, Journal of Intellectual Disability Research, Vol. 47, 217-230

Dobrescu, Iuliana (2010), *Manual de psihiatrie a copilului şi adolescentului*, Editura Infomedica, Bucureşti

Donovan, A.M. (1988), *Family stress and ways of coping with adolescent who have handicaps: maternal perceptions*, American Journal on Mental Retardation, Vol. 92, 502-509

Dumas, J.E., Wolf, L.C., Fisman, S.N., Culligan, A. (1991), *Parenting stress, child behavior problems, and dysphoria in parents of children with autism, Down syndrome, behavior disorders, and normal development*, Exceptionality, Vol. 2, 97-110

Estes, A., Munson, J. (2009), *Parenting stress and psychological functioning among mothers of pre-school children with autism and develompental delay*, Autism, Vol. 13, 375-387

Exhron, Karen Siff (2010), *Să înţelegem autismul*, Editura Aramis, Bucureşti

Green, S., Carter, A. (2011), *Predictors and Course of Daily Living Skills Developmental in toddlers with Autistic Spectrum Disorders*, Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 19, 201-2012

Harris, S.l., Handlerman, J.S. (2000), *Age and IQ as predictors of placement for young childern with autism: A four – to six year follow – up*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 30 (2), 137-142

Hauser-Cram, P., Warfield, M.E., Shonkoff, J.P., Krauss, M.W. (2001), *Children with disabilities: a longitudinal study of child development and parent well-being*, Society for Research in Child Development Monography, Vol. 66, 1-131

Jeans, L., Santos, R.M., Laxman, D., McBride, B., Dyer, W.J. (2013), *Examining ECLS-B: Maternal Stress and Deppresive Symptoms when Raising Children with Autistic Spectrum Disorders*, Topic in Early Childhood Special Education, Vol. 33, 162-171

Lecavalier, L., Leone, S., Wilty J. (2006), *The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders*, Journal of Intellectual Disability Research, Vol. 50, Issue 3, 172-183

Tomakin, S., Harris G.E., Hawkins, J. (2004), *The relationship between behaviours exhibited by children with autism and maternal stress*, Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, Vol. 29, 16-23

REDEFINING PEDAGOGY IN ENGLAND NOWADAYS

Roxana Mares, PhD Student, "Ion Creangă" Pedagogical State University of Chişinău, Moldova

Abstract: Pedagogical specialized and theoretical literature in England, confused the concept of pedagogy with didactics. The British specialists define pedagogy as the art, the craft and the science to teach. Until the 1980s, British theoreticians placed the science of education and pedagogy itself in a supporting setting, while they based all the knowledge on planning, training and assessment. Simon Brian's Why no pedagogy in England?[1] and later movements in the field of pedagogy created a reconstructive wave of pedagogy, its terminology on the general theory of education, the development of pedagogy as a science, and pedagogical paradigms. The article aims to analyze the definitions of pedagogy since the 1980s till now, in order to observe its epistemological development.

Keywords: epistemological changes, pedagogy, definitions, terminology, England.

Educaţia înseamnă responsabilizarea indivizilor. Educaţia se referă la descoperirea şi asigurarea condiţiilor care să încurajeze dezvoltarea deplină a abilităţilor şi competenţelor în fiecare domeniu de activitate umană: artistică, ştiinţifică, socială şi spirituală. Dar, mai general, educaţia a fost descrisă, în mod izbitor, drept modul de dezvoltare a fiinţelor umane în societate[2], şi, văzut în această lumină, procesul de învăţământ implică toate aceste influenţe formative, inclusive cele din familie, grupuri de colegi, biserici, ucenicie, vecinătate şi relaţiile civice în care toate sunt implicate din cele mai vechi timpuri, relaţiile fiind în creştere, în complexitate, desigur, cu cât societatea devine mai complexă. În cadrul acestor seturi de inter-relaţii, şcolarizarea organizată, care până de curând afecta doar o mică parte a populaţiei, refreindu-mă la perioada dinaintea Renaşterii joacă acum un rol central. Împreună cu familia, şcoala este mijlocul principal prin care noile generaţii sunt iniţiate în ştiinţe cu privire la viitor.

În ultimii ani se poate observa o creştere a interesului faţă de pedagogie în literatura anglofonă (britanică). Interesul specialiştilor britanici a fost influenţat pe de o parte de "pedagogia celor asupriţi" a lui Paulo Freire şi pe de altă parte "pedagogia critică" continental-europeană şi americană.

Se poate observa o uşoară revigorare a progresivismului educaţional local, în Marea Britanie, în primele două decenii ani secolului al XX-lea, dar influenţa "nefastă" a noii psihologii (caracterizată prin reducţionism, biologismului, testarea mentală şi determinism) şi a implicării organizaţiilor guvernamentale, a împins pedagogia britanică într-o altă direcţie. Contar dezvoltării impresionante a pedagogiei în spaţiile germanofone şi francofone, Anglia nu a reuşit să îşi construiască un sistem de pionierat în dezvoltarea pedagogiei, ca şi componentă vitală a sistemului de învăţământ.

La începutul anii 1980, Brian Simon în articolul său ***Why no pedagogy in England*** ? privea cu o oarecare nerăbdare, dar şi cu optimism, readucerea pedagogiei în prim plan.

---

[1] Jenny Leach, Bob Moon, Brian Simon, *Why no pedagogy in England?*, in Learners and Pedagogy, Sage Publications, 2000, pag.34-45

[2]Simon, Joan**,** *The History of Education in* Past and Present, Oxford Review of Education, 3,1 (1977).

Optimismul lui Simon, pornea de la perspectivele de schimbare ale politicii pregresiste, dar şi a schimbărilor tehnologice, economice şi sociale ale perioadei. Optimismul lui Simon era inspirat din ideile lui J. Bruner care spunea că "Omul nu este o maimuţă, ci o fiinţă umană-educată". Însă cea mai importantă influenţă au avut-o lucrările lui Alexandr Luriya şi a lui L.S. Vygotskii, precum şi a "urmaşilor" acestora din fosta Uniune Sovietică. Simon socotea că Anglia avea motive serioase şi suficiente obiective economice şi sociale ca să se preocupe de dezvoltarea ştiinţei pedagogice.

Brian Simon, în 1981, definea pedagogia ca fiind "actul şi discursul predării" nu ca "ştiinţă a predării" şi susţinea că ideea provine din cartea lui James Ward, psiholog/educator de frunte al secolului al XIX-lea. James Ward începe prin a spune că o astfel de ştiinţă "trebuie să se bazeze pe psihologie şi pe ştiinţele înrudite"[3]. De asemenea, în eseul său acesta afirma şi că educatorii englezi nu resuşiseră de dezvolte ştiinţa pedagogiei aşa cum o făcuseră statele din Europa continentală.

Apoi, în 1994, revine asupra ideilor sale şi afirmă că definiţia dată în 1981 "A fost o reţetă pentru dezastru, deoarece prevenea orice posibilitate de a dezvolta mijloace pedagogice eficiente (sau proceduri) în sala de clasă primară. Dacă fiecare copil ar fi fost tratat în mod individual ca unic, cum ar putea fi dezvoltate proceduri pedagogice generale adecvate tuturor ? Trebuia realizat că aceasta din urmă se află în centrul conceptului de pedagogie - ştiinţa predării."[4].

Articolul "Why no pedagogy", publicat în 1993[5], a fost editat doar la un an după apariţia raportului "three wise men" al guvernului britanic în care erau puse bazele educaţiei primare (Key Stage 2). Documentul începe cu iniţiativa pe carea avut-o Secretarul de Stat, Kenneth Clarke, care insista asupra faptului că " Guvernul nu poate influenţa metodele de predare".

Proiectul partidului laburist *Education, Education, Education* din anul 1997 a făcut ca Ministerul Educaţiei şi DfES[6] să îşi facă un scop din promovarea unei chintesenţe pragmatice a metodelor " care funcţionează" prin implementarea unor vocabulare şi ghiduri procedurale ale DfES, OFSTED[7] şi TTA[8].

În anul 2003, odată cu apariţia Primary Strategy[9] a guvernului britanic, Secretarul de Stat, Charles Clarke, reasigura spusele omologului său precedent, afirmând că " mesajul

[3] J. Ward, Psihologia Aplicată în Educaţie (Cambridge 1926). Deşi publicată în 1926, această lectură a fost extrasă dintr-o carte a lui Ward apărută încă din 1879, după notele lui Brian Simon din *Some Problems of Pedagogy, Revisited*, 1994.

[4] B. Simon, (1994) The state and educational change: essays in the history of education and pedagogy (London, Lawrence & Wishart, paragraph 3

[5] Brian Simon, *The State and Educational Changes: Essays in the History of Education and Pedagogy,* Lawrence & Wishart Ltd, London, *Some Problems of Pedagogy, Revisited*, pag. 147-151. Acest articol a fost prezentat la Conferinta Internaţională a Organizaţiei pentru Cercetare in Educaţie In Irlanda de Nord (Educational Research Network of Northern Ireland), 13 Nov. 1993.

[6] Department for Education in Schools, Departamentul pentru Educaţie este o organizaţie ministerială responsabilă pentru educaţia şi servicii copiilor din Anglia. Scopul DfES este să asigure şanse egale copiilor, indiferent de situaţia financiară sau socială a copiilor.

[7] Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), abreviere pentru Oficiul de Standarde în Educaţie, Servicii pentru copii şi Competenţe.

[8] Teacher Training Agency, Marea Britanie

[9] DfES (2003a) *Excellence and enjoyment: a strategy for primary schools* (London, Department for Education and Skills),

central al acestui document este că profesorii sunt cei care decid asupra a ce predau .... Guvernul doar sprijină aceste iniţiative" [10].

Reconceptualizarea şi redefinirea pedagogiei în Anglia

Se poate observa în carţile de specialitate, manualele universitare dar şi în rapoartele şi proiectele guvernamentale că termenul de "pedagogie" este mai frecvent folosit acum în comparaţie cu anii 1980.

Pornind de la eseul lui Brian Simon, putem observa că problema "pedagogiei" pleacă de la ea titlu însuşi, cuvântul fiind folosit de puţine ori în comparaţie cu termenul "educaţie sau învăţare". Basil Bernstein definea în 1990 pedagogia ca fiind " o schimbare culturală" şi o includea în structura socială a educaţiei.[11]

În Marea Britanie, termenul "pedagogie" este folosit cu într-un sens restrâns, fiind asimilat cu "practica predării".

Anthea Millett, fosta directoare a TTA (Asociaţia de Pregătire a Profesorilor din Marea Britanie) afirma într-un interviu[12] acordat ziarului The Independent, că este "şocată de cât de greu le este profesorilor să discute despre predare; că le este mai uşor să vorbească despre învăţare, fiindu-le extrem de firesc să discute despre curriculum, evaluare, organizarea şi managementul clasei, despre orice, cu excepţia predării însăşi. Ea concluzionează că profesorii ar trebui să poată discuta despre "competenţă, excelenţă şi eşec în metodele de predare". Definiţia pe care o dă Millet nu face altceva decât să excludă orice legătură între pedagogie şi factorii culturali,sociali şi umani, pedagogia primind un sens de "educaţie".

Toate aceste reţineri ale profesorilor britanici sunt dominate de principii în loc de ideologii şi astfel sunt aplicate niste dihtonomii care nu sunt necesare şi nu ajută la nimic, doar pe poloticienii şi ziariştii care le includ în "discursul luat în derâdere", aşa cum afirma Wallace[13].

Spre deosebire de pedagogia europeană continentală, care înglobează într-un singur concept actul predării cu ştiinţa, etimologia engleză este "săracă" în explicare, definirea şi tratarea termenului de "pedagogie".

În literatura de specialitate scrisă în limba engleză se face o distincţie clară între "pedagogie" şi "didactică", chiar dacă pentru mulţi profesori britanici amândouă conceptele sugerează metode tradiţionale şi directe de predare. Pedagogia sugerează eleganţa pedagogului, echivalentă cu cea a pedagogului din Grecia Antică[14] în timp ce "didactica" este asimilată cu activitatea "chalk-to-talk", (metoda de predare focusată pe profesor).

---

http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/dfes-0377-2003PrimaryEd.pdf, accesat 12.nov.2014, ora 09:42

[10] Alexander, R. J., Rose, A. J. & Woodhead, C. (1992) *Curriculum organisation and classroom practice in primary schools: a discussion paper* (London, DES)., paragraful 1

[11] Singh, P. (1997). Review Essay: Basil Bernstein (1996). Pedagogy, symbolic control and identity. London: Taylor & Francis. In British Journal of Sociology of Education, 18(1), pp.119-124, http://eprints.qut.edu.au/2864/1/2864.pdf, accesat 12. Nov.2014, ora 13:50

[12] http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/education-why-we-need-to-raise-our-game-1070015.html, accesat 21. Nov.2014, ora 13:15

[13] Wallace, M. (1993) *Discourse of derision: the role of the mass media in the educational policy process*, Journal of Educational Policy, 8(4), pag. 324

[14] În societatea greacă antică se făcea o distincţie clară între pedagog şi dascăl. Pedagogii erai sclavi, de cele mai multe ori prizonieri de război străini, care "primeau" în grijă copii în jurul vârstei de 7 ani şi îi acompaniau în

În plus faţă de concepţiile continentale, în literatura de specialitate anglofonă este extrem de bine definită ideea de curriculum, atât Statele Unite ale Americii cât şi Marea Britanie. Amândouă statele au moştenit un curriculum bazat pe descentralizare, ceea ce face ce toate chestiunile legate de curriculm să poată fi discutate, cu atât mai mult odată cu apariţia curriculumului naţional în jurul anilor 1988 în ambele ţări. Dar acest aspect, nu făcea altceva decât să pună pedagogia într-un plan subsidiar curriculumului.

Este interesantă definiţia dată de către Robin Alexander în *Still no pedagogy?*[15] "pedagogia este actul predării alături de discursul său. Este reprezentată prin nivelul de cunoştinţe pe care trebuie să îl acumuleze copiii, competenţele necesare pentru predare în aşa fel încât să poată lua şi justifica luarea de decizii din care este alcătuită predarea. Curriculumul este doar unul dintre domeniile pedagogiei, cu toate că este o parte centrală a acesteia".

Eisner preferă ideea predării ca o artă, în sensul că aceasta este parţial improvizatoare, este "influenţată de calităţi şi neprevăzute, care sunt imprevizibile ... iar finalităţile şi realizările sunt adesea create în proces "[16].

Argyris şi Schön[17] arată cât este de esenţial în înţelegerea practicii profesionale să se facă distincţia între "teoria adoptată...căreia i se dă credinţă" (ca în ştiinţa predării), de la "teoria-în-utilizare", care, de fapt, indiferent de ceea ce se pretinde altora, informează despre practica cuiva.

Combinând paradigmele din ştiinţa pedagogiei, Maurice Galton, citându-l pe Nate Gage, laudă ***ştiinţă artei predării*** în care sunt aplicate principiile ştiinţifice pedagogice "în un mod flexibil, în funcţie de caracteristicile unui anumit grup de elevi, ţinând cont de contextul în care se lucrează cu aceştia "[18].

Departamentul de Educaţie britanic preferă în schimb altă definiţie şi anume: "pedagogia are de a face cu judecata mai degrabă decât cu substanţa şi justificarea, iar predarea- învăţarea este o sferă largă a scopurilor şi activităţilor morale, parte a pedagogiei, pe care o numim educaţie. În această caracterizare profesorii sunt văzuţi ca nişte "tehnicieni care implementează procedurile şi ideile educaţionale, nu ca nişte specialişti care reflectă asupra acestor chestiuni".

În pedagogiile alternative, profesorul se angajează să respecte anumite idei, principii şi valori. În ceea ce priveşte copiii sunt luate în considerare caracteristicile de dezvoltare şi creştere; pentru învăţare: cum poate fi motvată, atinsă, identificată, evaluată şi proiectată; pentru predare: planificarea, realizarea şi evaluarea; iar pentru curriculum: diferite metode de cunoaştere, înţelegere, creativitate, investigare menite să fie pe înţelesul copiilor şi modalitatea în care acestea sunt transpuse şi structurate în vederea unei predări şi învăţări eficiente.

---

activităţile lor sociale, culturale şi educaţionale până în jurul adolescenţei târzii(aprox. 18 ani).Pedagogii erau consideraţi nişte "ghizi morali.

[15] Robin Alexander, *Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education*, Cambridge Journal of Education, Vol. 34, No. 1, March 2004, Tailor and Francis Group, pag.10

[16] Eisner, E. W. (1979) *The educational imagination* (London, Macmillan), pag 153

[17] Argyris, C. & Scho¨n, D. (1974) *Theory in practice: increasing professional effectiveness* (San Francisco, Jossey-Bass). pag 7-9.

[18] Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D. & Pell, A. (1999) *Inside the primary classroom: 20 years on* (London, Routledge). Pag. 184

Dar predarea are loc într-un anumit context, caretrebuie să tină seama de nişte reglementări şi care trebuie să răspundă unor cerinţe şi aşteptări.

Şcoala este o instituţie formală, o microcultură, un convertor de mesaje pedagogice, care le depăşescpe cele din clasă.

Politicile: naţionale sau locale, care reglementaezâ, permit sau interzic ce trebuie predat şi ce nu trebuie predat[19].

În dicţionarele de specialitate britanice, pedagogia este definită astfel:

Oxford Dictionary of Education[20]:

Pedagogi: Predarea, ca practică profesională şi domeniu de studiu academic. Conţine atât aplicaţii practice cât şi competenţe pedagogice, chestiuni legate de curriculum şi teorii care reglemetază procesul de educaţie.

A Brief Critical Dictionary of Education[21]:

Pedagogie: Arta, ştiinţa, principiile şi metodele predării. Este alcătuită din trei părţi: metodologie, logică şi transpunere în practică. În sens mai larg este definită ca ştiinţa educaţiei, didacticii şi dezvoltării.

Cambridge Online Dictionary[22]

Studiul metodelor şi activităţilor legate de predare.

Merriam-Webster Dictionary Online[23]

Arta, ştiinţa şi profesia de a preda.

Se poate observa că spre deosebire de viziunea continentală asupra pedagogiei, Marea Britanie este interesată mai mult de problematica legată de curriculum, oferind o importanţa scăzută a pedagogiei ca ştiinţă. Şi , se poate concluziona, că pedagogia, în accepţiunea britanică, este mult mai complexă decât este ea recunoscută de cei care o "reduc" la conceptele primare de "ce merge mai bine", sau "planuri de lecţie" descărcate de pe site-urile instituţiilor guvernamentale sau non-guvernamentale.

BIBLIOGRAFIE:

Alexander, R. J., Rose, A. J. & Woodhead, C. *Curriculum organization and classroom practice in primary schools: a discussion paper* (London, DES), 1992.

Robin Alexander, *Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education*, Cambridge Journal of Education, Vol. 34, No. 1, , Tailor and Francis Group, March 2004.

DfES, *Excellence and enjoyment: a strategy for primary schools* (London, Department for Education and Skills), 2003a.

Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D. & Pell, A. *Inside the primary classroom: 20 years on*, London, Routledge Press,1999.

[19] Robin Alexander, Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education, *Cambridge Journal of Education, Vol. 34, No. 1, March 2004, Tailor and Francis Group, pag.9-12*

[20] Susan Wallace, Dictionary of Education, Oxford University Press,Londra, 2009, pag. 219

[21] http://www.dictionaryofeducation.co.uk/p/p/pedagogy, accesat 21. Nov.2014, ora 10:33.

[22] http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/pedagogy, accesat 21.nov. 2014, ora 10:40

[23] http://www.merriam-webster.com/dictionary/pedagogy, accesat 21.nov.2014, ora 09:35

Eisner, E. W., *The educational imagination* 1979, London, Macmillan University Press
Argyris, C. & Schon, D., *Theory in practice: increasing professional effectiveness* (San Francisco, Jossey-Bass Press, 1974.
Simon, Brian, *Why no pedagogy in England?*, in Learners and Pedagogy, editors: Jenny Leach, Bob Moon, Sage Publications, 2000.
Simon, Brian, *'Why No Pedagogy in England?'*, in Brian Simon and William Taylor, eds., Education in the Eighties, the Central Issues (London 1981), republicată in Brian Simon, *Does Education Matter* (London 1985), and in Roger Dale, Ross Fergusson and Alison Robertson of the Open University, *Frameworks for Teaching* (London 1988).
Simon, Brian, *The state and educational change: essays in the history of education and pedagogy* (London, Lawrence & Wishart Press, 1994
Simon, Joan, *The History of Education in* Past and Present, Oxford Review of Education, 3,1, 1977.
Wallace, M. *Discourse of derision: the role of the mass media in the educational policy process*, Journal of Educational Policy, 8(4), 1993
Susan Wallace, Dictionary of Education, Oxford University Press,Londra, 2009.
SURSE ELECTRONICE
http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/dfes-0377-2003PrimaryEd.pdf, accesat 12.nov.2014, ora 09:42
Singh, P. (1997). Review Essay: Basil Bernstein (1996). Pedagogy, symbolic control and identity. London: Taylor & Francis. In British Journal of Sociology of Education, 18(1), pp.119-124, http://eprints.qut.edu.au/2864/1/2864.pdf, accesat 12. Nov.2014, ora 13:50
http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/education-why-we-need-to-raise-our-game-1070015.html, accesat 21. Nov.2014, ora 13:15
http://www.dictionaryofeducation.co.uk/p/p/pedagogy, accesat 21. Nov.2014, ora 10:33.
http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/pedagogy, accesat 21.nov. 2014, ora 10:40
http://www.merriam-webster.com/dictionary/pedagogy, accesat 21.nov.2014, ora 09:35

INTERGENERATIONAL RELATIONSHIPS: GRANDPARENT - GRANDCHILD RELATION

Gabriela-Maria Man, PhD Student and Nicoleta-Maria Turliuc, Prof., PhD, "Al. Ioan Cuza" University of IaŞi

Abstract: Family passed through many changes as a result of social dynamics. Today more than ever in human history extended multigenerational relationships are more frequent. Because of this intergenerational relationships should be the focus of research, they are a necessity more then optional elements. Grandchild-grandparent relationship also changed in this context: grandparents' role in the families with many generations is different, the perception by other generations of grandparents' role is different, grandparents' own perception is different, and so on. The aim of this article is to make a brief presentation of the main dynamics in grandparent-grandchild relationship and to highlight the main characteristics of this relationship.

Keywords: grand parent-grand child relation ship, grand parents' role, grand parents' perception, grand childrens' perception.

Many issues that are commonly associated with contemporary family are not really recent elaborations; these have existed in social life since ancient times. According to Drimba (1985), divorce existed in antiquity: in Mesepotamia and Egypt marriage was ended by a court's decision; in ancient China by mutual consent, and for Romans both partners could end the marriage at any time. Also according to Drimba (1985) in Roman upper social classes remarriage was frequent for example the dictator Sylla was remarried 4 times; also in ancient Egypt, just like nowadays, choosing the partner was without any constraints and in regards to founding a family the Egyptians had the trial marriage, which means a premarital cohabitation for one year. Considering all that, the contemporary family differs from the ancient one mainly in terms of multigenerational relationships possible today. Unlike ancient times where life expectancy was probably somewhere around the age of 20 or even less (Wilmoth, 2000) nowadays life expectancy in many developed countries has reached the age of 80 years (United Nations, 2011; World Health Organization, 2006) and in Romania around the age of 77.5 years for a female and 70.1 years for a male (Ciuchea et al., 2012). This allowed a considerable extension of the period that a person can spend with the family, knowing more generations than the people in the past were able to. A person becomes a grandparent today generally after the age of 45 (MetLife Mature Market Institute, 2013) and as life expectancy rose he may spend more time in his role as a grandparent, 3, 4 decades (or more) (Mann, Khan, & Leeson, 2009; Stelle, Fruhauf, Orel, & Landry-Meyer, 2010), being sometimes able to even play the role of the great-grandfather given the fact that according to Kinsella and Phillips (2005) the number of centenarians has doubled in each decade since 1950 in European countries; and people over 80 years, represent, in most countries, the segment of age that recorded the greatest increase (Dobriansky, Suzman, & Hodes, 2007; Kinsella & Phillips, 2005). Grandchildren nowadays have more opportunity than ever to know their grandparents when they have reached the third age (over 65 years old): for example, most Romanian grandchildren have the opportunity to spend around 13.2 years with their

grandparents, and a Korean grandson has the possibility to know his grandparent about 17.4 years (United Nations, 2011).

Although today many elders have the opportunity to know their grandchildren for extended periods of time, and increasingly higher, according to the United Nations projections (2004) for 2300, it does not mean that the present status of the elderly and the elderly grandparent, in general, improved. Modern society has devalued the status and importance of the elder in society and family (Crampton, 2009; Mann et al., 2009): after being the resource and source of guidance and wisdom in the traditional family, elders have become perceived as a burden (because they are associated with the lack of productivity after retirement) and adjacent elements of the nuclear family (Crampton, 2009). Also according to the present society that focuses more on the nuclear family and not on the multigenerational one, the role of grandparents in the family is less visible and often overlooked (Wellard, 2012). The traditional families in which there were three generations - child - parent - grandfather - are rare and becoming more rare, especially in more developed countries (Crampton, 2009; Kreidl & Hubatková, 2014; Ruggles & Heggeness, 2008; Shah, Badr, Yount, & Shah, 2011). For example, in 2000, the percentage of grandchildren living in households together with grandparents was 4.5% in Denmark, 2.4% in Finland, 7.4% in France, 9.3% in Norway, but they are somewhat more common in countries with culturally emphasize multigenerational relations, for example in Italy 32% of the grandchildren live in the same house as their grandparents, 24.4% of Greeks and 31.4% of Romanians; the highest percentages of multigenerational families are also in the less-developed countries such as Albania 32.2%, Thailand 48% (Kreidl & Hubatková, 2014). In Romania there seems to be a growing tendency for grandparents to live with the younger generation, this tendency is associated with housing, job insecurity and the possibility of involving the grandparents in educating the grandchildren (Ruggles & Heggeness, 2008). Also, generally speaking, in developed countries living with grandparents in residences with three generations is associated with a socio-economic disadvantage (Albuquerque, 2008; Kreidl & Hubatková, 2014), and the elders living in their own homes is associated with increased educational level and a small number of children (Shah et al., 2011). The advantage of living in households with three generations is that the grandparents can provide care for their grandchildren (Albuquerque, 2008). The involvement of grandparents in educating their grandchildren has multiple effects on how the grandparents are perceived: for example living with the grandparents is associated with higher satisfaction in multigenerational relationships and also with a positive perception of the role of grandparents as mentors, as a close person, as a supportive and influent one (Taylor, Robila, & Lee, 2005).

Another possible aspect related to the grandparents' decrease of importance in their grandchildren's life in modern society is related to the role of grandparents in the survival of their grandchildren. In pre-modern times having grandparents was associated with a greater possibility of the nephew to survive (Sear & Coall, 2011; Sear & Mace, 2008), but today, when the infant death rate is much lower and declining, 0.5-0.6% (Heron, Hoyert, Xu, Scott, & Tejada-Vera, 2008; Wilmoth, 2000) in the conditions where just a small proportion of the population lives in the same house with the grandparents (Bryson & Casper, 1999; Kreidl & Hubatková, 2014), the role of the grandparents changed, it is not vital any longer, it is only related to their grandchildren's wellbeing, with the decrease of emotional and behavioral

problems in ordinary life situations (Tanskanen & Danielsbacka, 2012) or with the grandchildren's wellbeing in risk situations when, for various reasons, parents can no longer fulfill their parental duties (Sheridan, Haight, & Cleeland, 2011).

Another challenge for the grandparents nowadays is maintaining relationships with grandchildren in the conditions of grater movement from a country to another, including successive travels in different countries. Big geographical distance between grandparents and grandchildren has significant effects on their interaction (Polleti, Nettle, & Nelissen, 2006) and on the perception of the grandson/grandparent relation (Viguer, Meléndez, Valencia, Cantero, & Navarro, 2010), but apparently it does not have such a big impact on grandchildren's perception on the grandparents' influence and neither regarding the grandchildren's satisfaction with the relationship (Taylor et al., 2005). However, when considering the point of view of the grandparents who live far away from their grandchildren, they often perceive discomfort, frustration and disappointment regarding the relationship they manage to establish with grandchildren, but also disappointment and regret because they perceive an emotional and cultural distance between them and their grandchildren (Sigad & Eisikovits, 2013).

The changes listed above in the contemporary family are not the only ones. Due to the fact that presently, the elders live a lot longer and are in a larger number (Crampton, 2009; Dobriansky et al., 2007; Kinsella & Phillips, 2005) and because grandparents become grandparents for the first time at ages more advanced than their predecessors (Lundholm & Malmberg, 2009), they also offer their grandchildren the possibility to interact with them longer and to more advanced ages. But the grandfather's old age means the appearance of fragility and physical disorders (Administration on Aging, 2010; Plassman et al., 2008; Schoenborn, Vickerie, & Powell-Griner, 2006). Being fragile and unable to be the same as before can alter the perception of their role in the grandchildren's life. Grandparents who have health problems not only tend not to give the same importance to their role as a grandparent (Mahne & Motel-Klingebiel, 2012), but can also lead to modify the way grandparents are perceived by grandchildren. According to a study on grandparents suffering from dementia, the grandparents disorder was associated with a change in the perception of the grandparents positive and negative aspects: the grandchildren tended to describe their grandparents as patients with dementia (erasing their past identity), they also recalled their grandparents qualities as aspect related with the past rather than to the present relationship (Celdrán, Villar, & Triadó, 2014).

Frequently grandmothers are those that offer and get involved in most activities related with child care (Viguer et al., 2010), this role was always associated with grandparents from traditional families and societies (Kinsella & Phillips, 2005), but in modern society because women are often involved in the professional life, this role might change, leading to a redistribution of the grandchildren raising responsibility between grandfather and grandmother (Mann et al., 2009). Numerous social changes have imposed and will require further changes of the grandparents' role in the family life; some elements traditionally associated to grandparents are no longer found today in the grandparent/grandchild interactions, while others remain traditional.

With all the major social changes from today the importance that grandparents give to their grandchildren seems to be unchanged. For a large percentage of people, being a

grandparent has a special importance and value, as well as the involvement in the grandchildren's life (Mahne & Motel-Klingebiel, 2012). Being a grandparent is equally important for both the wealthy and the poor or for those who have a successful professional life or not, or for those who are educated or not (Mahne & Motel-Klingebiel, 2012).

Furthermore, acting as a grandparent is associated with multiple benefits for grandchildren, it is associated with the grandchildren's well-being, with improved behavior and less aggressive behaviors (Goodman, 2008; Sheridan et al., 2011). However it seems that not all grandparents who engage in grandchildren's life have the same success, Tanskanen and Danielsbacka (2012) found that the involvement of the maternal grandparents is associated with a decrease of the grandchildren's emotional and behavioral problems. On the other hand, grandparents too have numerous benefits involving themselves in their grandchildren's life: for example, the intense grandparent-grandchild relationship it was associated with an improvement in the grandparents' mental status (Goodman, 2008).

One of the roles that grandparents often take in their grandchildren's lives is that of providing care, which seems to be a very active and important role for grandparents in general (Statham, 2011). It was found that one in three employed mothers and one in four families rely on grandparents to take care of the grandchildren daily (Speight et al., 2009). According to Fuller-Thomson and Minkler (2001) in the United States (between 1992-1994) 1 in 15 grandparents provided care for their grandchildren, for at least 8 hours a day, the equivalent of a full-time job and 9% of grandparents with preschool grandchildren offer extensive care (here being excluded those with full custody). Moreover, when the grandchildren are asked what are the main activities carried out with their grandparents, 72.5% indicate activities related to their care (Viguer et al., 2010). The involvement of grandparents in taking care of the grandchildren is influenced by the age of both grandparents and grandchildren, but also by the number of grandchildren, and the number of children that the grandparents have had: grandparents are more involved in caring for grandchildren if they are younger and the grandchildren are smaller, if the children's parents are actively involved in their professional life and if they have a larger number of grandchildren, but not if they, as parents, had a large number of children (Coall, Hilbrand, & Hertwig, 2014).

Due to the grandparents' availability to assume educational roles in their grandchildren lives and help the parents in raising their grandchildren, they often provide safety if necessary, operating as reserves of help for the grandchildren. The most conclusive moment when this is visible is when grandparents become surrogate parents for their grandchildren. Grandparents become parents in case of maximum necessity: because of parents' death, due to addiction of parents, disabilities and diseases due to abuse, divorce or detention (Edwards & Daire, 2006; Goodman, 2008; Ruiz, 2008; Wellard, 2012) and generally is motivated by the biological relatedness (Edwards & Munford, 2005), by the affection that they have for the grandchildren, and the sense of duty / obligation (Butler & Zakari, 2005). All these can be considered a burden because many grandparents who provide intensive care for their grandchildren have high levels of anxiety and stress related to raising their grandchildren, a moderate depression and economic difficulties (Butler & Zakari, 2005; Edwards & Daire, 2006; Edwards & Munford, 2005; Statham, 2011). Generally, the difficulties encountered by grandparents when they become surrogate parents to their grandchildren are because they have to take over this role in times of necessity and mostly

forced by the circumstances and because grandparents' expectations were to enter in their "golden age" in which they must take care of their own needs more and have more time for themselves (Edwards & Mumford, 2005; Reynolds, Wright, & Beale, 2003) but also because grandparents can evaluate their resources as being outweighed by the grandchildren's needs (Hughes, Waite, LaPierre, & Luo, 2007).

There are a lot of benefits for the grandchildren due to the fact that they can rely on grandparents anytime. For these grandchildren, grandparents are providers of safety and shelter, of support, a source of supportive social relationships and pleasant activities (Sheridan et al., 2011).

Other important roles that grandparents today have in their grandchildren's lives are: a binder with the family past, with the family's past rituals and practices (Taylor et al., 2005), a role in maintaining cultural identity and support for the grandchildren who leave the country with their parents (Sigad & Eisikovits, 2013) the role of mentor and support (Taylor et al., 2005) but also the role of mediator between generations. In relation to the role of mediator between the grandchildren and their parents Wernera, Buchbinderb, Lowensteina and Livnib (2005) point out that it is different and sensitive because the grandparents can be involved only with advice and recommendations, but they are unable to make the final choices in regards to the grandchildren.

The role of grandparents in their grandchildren's life may vary depending on the type of grandparents: for example women undertake activities that involve more emotional feelings, adopt roles in caring for grandchildren, facilitate and often perform activities within the family, are more involved in keeping in touch with their grandchildren and are more involved in giving gifts and attentions (gifts, cards); while men, regarding their grandchildren, undertake more external activities that concern the problems relating to school and the professional activity (Bishop, Meyer, Schmidt, & Gray, 2009; Mann et al., 2009; Viguer et al., 2010). Precisely due to these gender differences in fulfilling their roles, grandmothers are generally perceived as closest and most popular with grandchildren, especially the maternal grandmothers (Viguer et al., 2010). As a token of appreciation from the grandchildren, maternal grandmothers receive more gifts, visits and phone calls from their elder grandchildren (Bishop et al., 2009).

Other issues that may influence the grandparent-grandchild relationship are: the age of the grandchildren, for example, the teenage period is associated with decreasing closeness between grandparents and grandchild, this is often related to the grandson's need for independence, the need for diversification of social relations, and other events that occurred in the life of grandparents, but grandparents who reported an unchanged relationship during their grandchildren's teenage period were those who made an effort to engage in their grandchildren's life sometimes adapting to the new possibilities of communication (Bangerter & Waldron, 2014). The number of grandchildren that the grandfather has influences the relationship: if the grandparent has more grandchildren he will give more thought to his role as a grandparent (Mahne & Motel-Klingebiel, 2012). The relationship is also influenced by the employment status of his adult grandson and his transition to independent life, the relationship being influenced by having less contact with his grandparents (Monserud, 2010)

As a conclusion according to Viguer, et al., (2010) grandchildren consider there close grandparent the grandparent who resembles most the following pattern: maternal

grandmother, retired or housewife with age between 60-70 years old, with residence near the grandchild's home and who visits her grandchild more often.

Conclusion

Based on the review of literature on the grandparent–grandchild relationship, a primary conclusion can be offered: in contemporary family grandparents' role in grandchildren life is not vital but it is related with the wellbeing due to the fact that they play a big part in family mediation, in securing a direct line with the family past, in mentoring, but also in ensuring shelter in times of need, support, ensuring supportive social relationships, pleasant activities, providing childcare and so on.

Another conclusion is that grandparents are facing new challenges: they have to maintain the relationship with theirs grandchildren who are at a big geographical distance and also they have to find new activities and new roles in there grandchildren life due to the new possibilities to live longer and implicitly to the new possibilities to interact with them from the day one of theirs grandchildren life up to the late adulthood.

REFERENCE:

Administration on Aging. U.S. Department of Health and Human Services (2010). A Profile of Older Americans. Retrieved from http://www.aoa.gov/Aging_Statistics/Profile/2012/docs/2012profile.pdf.

Albuquerque, P. (2008, September). Grandparents living in multigenerational households. *Working Papers* (WP 46/2008/DE/CISEP). Retrieved from:http://www.repository.utl.pt.

Bangerter, L. R., & Waldron, V. R. (2014). Turning points in long distance grandparent–grandchild relationships. *Journal of Aging Studies, 29,* 88–97.

Bishop, D. I., Meyer, B. C., Schmidt, T. M., & Gray, B. R. (2009). Differential investment behavior between grandparents and grandchildren: the role of paternity uncertainty. *Evolutionary Psychology, 7*(1), 66-77.

Bryson, K., & Casper, L. M. (1999). Coresident grandparents and grandchildren U.S. Retrieved from http://www.census.gov/prod/99pubs/p23-198.pdf.

Butler, F. R., & Zakari, N. (2005). Grandparents parenting grandghildren. *Journal of Gerontological Nursing, 3*(3), 43-54.

Chanfreau J, Gowland S, Lancaster Z, Poole E, Tipping S and Toomse M (2011) Maternity and Paternity Rights and Women Returners Survey 2009/10, research report no 777, Sheffield: Department for Work and Pensions. Retrieved from http://www.natcen.ac.uk/media/747128/maternity-and-paternity2009-10.pdf

Celdrán, M., Villar, F., & Triadó, C. (2014) Thinking about my grandparent: How dementia influences adolescent grandchildren's perceptions of their grandparents. *Journal of Aging Studies 29*, 1–8.

Ciuchea, A., Badea, D., Pisică, S., Ioniţă, A. C., Cambir, A., Bălteanu, L, ... Ştefănescu, D. (2012). România în cifre 2012. Retrieved from http://www.insse.ro.

Coall, D. A., Hilbrand, S., & Hertwig, R. (2014). Predictors of grandparental investment decisions in contemporary Europe: Biological relatedness and beyond. *Plos One, 9*(1). Retrieved from: http://www.plosone.org/article/fetchObject.action?uri=info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0084082&representation=PDF.

Crampton, A. (2009). Global aging: emerging challenges. *The Pardee Papers, 6*, 1-39.

Dobriansky, P. J., Suzman, R. M., & Hodes, R. J. (2007). Why population aging matters-a global perspective. Retrieved from http://www.nia.nih.gov.

Drimba, O. (1985). *Istoria culturii şi civilizaţiei*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Eciclopedică.

Edwards, O.W., & Daire, A. P. (2006). School-age children raised by theire grandparents: problem and solutions. *Journal of Instructional Psychology, 33*(2), 113-120.

Edwards, O. W., & Mumford, V. E. (2005). Children raised by grandparents: implications for social policy. *The International Journal of Sociology and Social Policy, 25*(8), 18-27.

Fuller-Thomson, E., & Minkler, M. (2001). American grandparents providing extensive child care to theire grandchildren: prevalence and profile. *The Gerontologist, 41*(2), 201-207.

Goodman, C.C. (2008). Caregiving grandmothers and their grandchildren: Well-being nine years later. *Children and Youth Services Review, 34*, 648–654.

Heron, M.P., Hoyert, D.L., Xu, J.; Scott, C., & Tejada-Vera, B. (2008). Deaths: preliminary data for 2006. *National vital statistics reports, 56*(16). Retrieved from http://www.cdc.gov.

Hughes, M. E., Waite, L. J, LaPierre, T. A., & Luo, Y. (2007). All in the family: the impact of caring for grandchildren on grandparents' health. *The Journals of Gerontology, 62B*(2), S108-S120.

Kinsella, K., & Phillips, D. R. (2005). Global aging: the challenge of success. *Population Bulletin, 60*(1), 1-42.

Kreidl, M., & Hubatková, B. (2014). Does coresidence with grandparents reduce the negative association between sibship size and reading test scores? Evidence from 40 countries. *Research in Social Stratification and Mobility, 38*, 1–17.

Lundholm, E., & Malmberg, G. (2009). Between elderly parents and grandchildren—geographic. *Population Ageing, 2*, 121–137.

Mahne, K., & Motel-Klingebiel, A. (2012). The importance of the grandparent role—A class specific phenomenon? Evidence from Germany. *Advances in Life Course Research, 17*, 145–155.

Mann, R., Khan, H. T. A., & Leeson, G.W. (2009, February). Age and gender dfferences in grandchildren's relations with their maternal grandfathers and grandmothers. Working paper 209, 1-20.

MetLife Mature Market Institute, (2011, July). *The metlife report on american grandparents new insights for a new generation of grandparents.* Retrieved from https://www.metlife.com/assets/cao/mmi/publications/studies/2011/mmi-american-grandparents.pdf.

Monserud, M. A., & Elder, G. H., Jr. (2010). Household structure and children's educational attainment: A perspective on co-resident grandparents. Retrieved from: http://www.allacademic.com/meta/p411276 index.html.

Plassman, B.L., Langa, K. L., Fisher, G.G., Heeringa, S.G., Weir, D.R., Ofstedal, M.B.,... Wallace, R.B. (2008). Prevalence of cognitive impairment without dementia in the United States. *Annals of Internal Medicine, 148*(6), 427–434.

Polleti, T. V., Nettle, D., & Nelissen, M. (2006). Contact feequencies between grandparents and grandchildren in a modern society: Estimates of the impact of paternity uncertainity. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology, 4*(3-4), 203–213.

Reynolds, G. P., Wright, V. J., & Beale , B. (2003). The roles of grandparents in educating today's children. *Journal of Instructional Psychology, 30*(4), 316-325.

Ruggles, S., & Heggeness, M. (2008). Intergenerational coresidence in developing countries. *Population Development Review, 34*(2), 253–281.

Ruiz, D.S. (2008). The changing roles of African American grandmothers rasing grandchildren: an exploratory study in the Piedmont region of North Carolina. *The Western Journal of Black Studies, 32*(1*)*, 62-71.

Schoenborn, C. A., Vickerie, J. L., & Powell-Griner, E. (2006). Health characteristics of adults 55 years of age and over: United States, 2000–2003. *Advance Data, 370*, 1-32.

Sear, R., & Coall, D. A. (2011). How much does family matter? Cooperative breeding and the demographic transition. *Population and Development Review, 37*, 81–112.

Sear, R., & Mace, R. (2008). Who keeps children alive? A review of the effects of kin on child survival. *Evolution and Human Behavior, 29*, 1–18.

Sigad, L.I., & Eisikovits, R. A. (2013). Grandparenting across borders: American grandparents and their Israeli grandchildren in a transnational reality. *Journal of Aging Studies, 27*, 308–316.

Shah, N. M., Badr, H. E., Yount, K., & Shah, M. A. (2011). Decline in co-residence of parents and children among older Kuwaiti men and women: what are the significant correlates? *Journal of Cross-Cultural Gerontology, 26*(2), 157–174.

Sheridan, K., Haight, W. L., & Cleeland, L. (2011). The role of grandparents in preventing aggressive and other externalizing behavior problems in children from rural, methamphetamine-involved families. *Children and Youth Services Review, 33*, 1583–1591.

Speight, S., Smith, R., La Valle, I., Schneider, V., Perry, J., Coshall, C., & Tipping, S. (2009). ‘‘Childcare and early years, survey of parents 2008’’(Research Report No. DCSF-RR136), Department for Children, Schools and Families, London.

Statham, J. (2011). Grandparents providing child care. *CWRC Working Paper, 10*, 1-16.

Stelle, C., Fruhauf, C. A., Orel, N., & Landry-Meyer, L. (2010). Grandparenting in the 21st century: issues of diversity in grandparent–grandchild relationships. Journal of Gerontological Social Work, 53(8), 682–701.

Tanskanen A. O., & Danielsbacka, M. (2012). Beneficial effects of grandparental involvement vary by lineage in the UK. *Personality and Individual Differences, 53*, 985–988.

Taylor, A. C., Robila, M., & Lee, H. S. (2005, January). Distance, Contact and intergenerational relationships: grandparents and adult grandchildren from an international perspective. *Journal of Adult Development, 12*(1), 33-41.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2004).*World Population to 2300* (ST/ESA/SER.A/236). Retrieved from: http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/trends/WorldPop2300final.pdf.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2011). *World Mortality Report 2009* (United Nations publication, ST/ESA/SER.A/315). Retreieved from http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/mortality/worldMortalityReport2009.pdf.

Viguer, P., Meléndez, J. C., Valencia S., Cantero, M . J., & Navarro, E . (2010). Grandparent-grandchild relationships from the children's perspective: Shared activities and socialization styles. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(2); 708-717.

Wernera, P., Buchbinderb, E., Lowensteina, A., & Livnib, T. (2005). Mediation across generations: A trigenerational perspective. *Journal of Aging Studies, 19,* 489–502.

Wellard, S. (2012). Older people as grandparents: how public policy needs to broaden its view of older people and the role they play within families. *Quality in Aging and Older Adults, 13*(4), 257-263.

Wilmoth, J. R. (2000). Demography of longevity: past, present, and future trends. E*xperimental Gerontology, 35,* 1111-1129.

World Health Organization. (2006, August). *Health, history and hard choices: funding dilemmas in fast-changing world.* Retrieved from http://www.who.int/kms/initiatives/indiana.pdf.

Acknowledgements

This work was supported by the strategic grant POSDRU/159/1.5/S/133652, co-financed by the European Social Fund within the Sectorial Operational Program Human Resources Development 2007 – 2013.

FIRES AND STORMS, RECURRENT RISKS FOR THE FORESTS IN THE BARGAU MOUNTAINS

Lia-Maria Cioanca, Assistant, PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: Fires and storms are the two pillars of geographical disasters affecting forest environments. These range from the media over promoted risks, which, however, by their nature, either seasonal or unpredictable, leave behind only traces hidden in the memory.
The risks related to storms and fires respond to a large number of simple mechanical properties and the combination of many other implied factors.
These risks with a strong seasonal periodicity record both periods of exacerbation and of relative calm. However, every time people seem to rediscover the seriousness of those risks, the reference to the recent past, the return to history demonstrates once again the permanence of the phenomenon in question.

Keywords: fire, storm, risk, damage, forest areas.

Aspects introductifs

Ces risques, avec une forte périodicité saisonnière, connaissent une exacerbation mais aussi une accalmie relative. Cependant, les gens semblent chaque fois redécouvrir la gravité de ceux-ci. La référence à un passé récent, le recours à l'histoire démontre la permanence du phénomène. Les gens ont toujours été convaincus du caractère exceptionnel de ces risques[1].

Le paysage magnifique du feu peut vivre comme un stade de mise en service des médias. La flamme rouge et la cendre noire fournissent des images contrastées et puissantes. Une séance photo ou directement de la tempête est certainement moins facile. Si le feu est un spectacle pour de nombreuses personnes placées en tant qu'observateurs dans les endroits où le panorama du paysage est large, la contemplation de la nature est une chose risquée. La vision du drame en action est fondamentalement différente entre le feu et la tempête. Les paysages post-incendie et post-tempête sont particulièrement spectaculaires et éminemment visibles.

Les paysages incendiés sont des paysages "perforés" où les buissons de végétation sont dispersés dans un paysage qui peut souvent être qualifié de "rêveur" en raison de la couleur grise ou de l'aspect noir et poudreux de la matière de la surface.

Les incendies de forêt dans la localité Leşu

Plusieurs foyers de feu se trouvaient sur le mont Ivăneasa, entre les localités Ilva Mare et Leşu Ilvei, s'étendant progressivement jusqu'à Arşiţa et Ivăneasa. Les causes n'ont pas été détectées; les habitants ont été mobilisés et ont agi pour l'éteindre, aidés par les employés du District de la Forêt Valea Ilvei.

[1] Corvol, A. (2002), *La forêt malade*, L'Harmattan, Paris, p. 116.

a **b**

c **d**

e

Fig. 1 (a – e). Feu de forêt à Leşu Ilvei (photo: www.bistriteanul.ro)

Le feu de végétation sèche a éclaté lundi, le 8 mai 2012, à midi, dans une zone de forêt, sur le sommet de Măgura, entre les localités Leşu et Ilva Mare, et a été liquidé après une intervention qui a duré plus de 10 heures (fig.1).

"Lundi, l'après-midi on a intervenu pour éteindre un incendie à la végétation sèche et au sous-bois, avec la possibilité de propagation à la forêt d'hêtres et d'épinette dans le sommet Măgura, dans la commune Leşu," a déclaré l'officier de presse de l'ISU, Sgt. Marius Rus. L'action a été suivie par sept militaires de Sângeorz-Băi, qui ont lutté contre l'incendie, 10 forestiers du District forestier "Plaiurile Heniului", 15 bénévoles de l'administration du village et le service d'urgence local. L'intervention a été menée avec beaucoup de difficulté, dans des conditions de rafales de vent, sur un terrain difficile et inaccessible. "On a agi avec des moyens d'intervention rapide ou à la scie, des pelles et des axes pour délimiter le passage de la zone de combustion et des balais, bidons d'eau, et d'autres moyens improvisés pour localiser et éteindre l'incendie", a déclaré l'officier de presse de la direction ISU Bistriţa-Năsăud.

L'incendie, dont on n'a pas encore déterminé les causes, a affecté une superficie d'environ 1,5 hectare, forêt de résineux et de feuillus.

Les tempêtes, des risques pour les forêts

Les mots utilisés pour parler de la tempête peuvent être considérés comme hypothèse de la formulation de trois registres de communication, parfois séparés, superposés parfois. Ce travail détaillé sur l'administration systémique de termes tels que "menaces, agression, catastrophe, mal, crise, désastre, destruction, dégradation, dommages, agression, victime, assassinat, holocauste écologique, morts, blessures", avait été déjà répété et quantifié dans plusieurs grands articles de magazines forestières consacrés à des pluies acides (fig. 2, 3). Ceux-ci traduisent la nécessité d'un vocabulaire fort, où la mort et la violence sont constamment utilisées pour mieux vendre médiatiquement un événement[2].

a **b**

Fig. 2 (a, b). Renversements, par suite de la tempête à Blidireasa

[2] Wackermann, G. (2005), *La géographie des risques dans le monde*, Ed. Ellipses, Paris, pp. 132-133.

a **b**

Fig. 3 (a, b). Renversements, par suite de la tempête à Valea Vinului

La lutte contre les incendies de forêt et des ronces dépend premièrement des moyens disponibles et des possibilités d'accès. Celles-ci sont très limitées dans les quartiers pauvres et accidentés, et plusieurs pompiers ont aidé les agriculteurs à essayer tout simplement de protéger les hameaux et les écuries des bovins, jetant de l'eau, s'il y en avait ou de la terre, laissant le bois brûler ou les épines éloignés. Les secteurs les plus riches et les plus accessibles peuvent faire appel aux camions dotés de l'extinction du feu ou même à des avions-réservoirs. Mais la véritable protection contre les incendies est d'éviter autant que possible qu'elles se déclenchent et que se propagent. Par conséquent, il est interdit par la loi que les bergers mettent le feu aux chardons pendant l'été et les randonnées des touristes dans les massifs les plus menacés obligent les propriétaires de dégager le sous-bois et les bases des arbres.

Les forêts sont, à côté de la qualité de l'air, du sol et de l'eau, une condition existentielle pour l'avenir des communautés humaines, leurs facteurs de caractérisation acquérant de nouvelles significations, dont l'impact social a de plus en plus d'importance économique. La prévision des études sur la production et la consommation des produits à base de bois, sont unanimes en termes d'intérêt économique accru vers la forêt.

a **b**

Fig. 4 (a, b). Renversements, par suite de la tempête à Valea Vinului

Mesures de protection des risques dans le cas d'incendie et de tempête

Les incendies de forêt et les tempêtes - déclenchement, propagation, interruption, aggravation. Mécanismes de propagation

Les risques environnementaux des forêts sont nombreux: des tempêtes, le gel, la sécheresse, des avalanches, des incendies et des menaces pour la santé des plantes. Les risques liés aux tempêtes et les incendies répondent à un grand nombre de propriétés mécaniques simples, et la combinaison de nombreux facteurs. En ce qui concerne le bois, les dégâts des arbres peuvent consister dans des renversements, le déchirement ou la rupture de la cime des arbres et des branches, causés par une forte production et le déclenchement des vents sur les crêtes des montagnes, le degré de résistance de la souche à la rupture et l'arrachement de l'arbre selon son propre poids et sa mise en page du système racinaire. On y ajoute les caractéristiques du climat, la teneur en humidité du sol, les conditions environnementales au moment du déclenchement du phénomène respectif et les caractéristiques des arbres atteints.

Après les accidents climatiques naturels, les incendies de forêt sont le deuxième risque majeur pour elles. Les forêts sont affectées par trois types de coups de feu: le feu de surface, affectant la couverture végétale et qui se propage rapidement, dévorant l'herbe sèche, les feuilles ou les aiguilles sèches et les épines. Ce feu qui émet beaucoup de flammes et de chaleur et qui permet un mouvement rapide est appelé le feu actuel. Il se trouve rapidement en pleine expansion de la surface jusqu'à la cime grâce aux ronces, devenant de plus en plus intense à ce moment-là. Si les couronnes d'arbres sont serrées, le feu devient alors autonome. Le feu pénètre du niveau du sol la végétation sèche, il atteint l'humus qui est consommé lentement et progressivement brûlant les racines. Ce feu est très destructeur car il entre en conflit avec la matière organique et détruit la microflore et la microfaune, situées dans les

premiers centimètres du sol, nécessaires à la décomposition de la matière organique et d'éléments nutritifs[3].

Causes du déclenchement et l'interruption

Pour comprendre ces phénomènes il faut analyser les données impliquées dans les relations complexes entre les forêts, les incendies et les tempêtes. La densité de la couche varie en fonction de la variété des essences et des types de traitements. Ces paramètres ne sont pas facilement à analyser car ils impliquent plusieurs variables: l'importance de la cime, la disposition des branches, la rectitude du tronc, le degré de la couverture qui permet ou non le développement d'un nouveau sous-arbuste. La structure du peuplement est fondamentale à la fois à la résistance au feu et au vent. Il y a donc l'aspect suivant: plus la végétation est plus dense, plus la progression au sol est plus lent, mais plus la végétation est plus dense, plus le feu est plus fort et mieux nourri en carburant.

La vitesse de croissance des espèces est tout aussi fondamentale, parce que plus un bois croît plus rapidement, plus il atteint les couches supérieures. Mais ici il y a pourtant un paradoxe, à savoir: la comparaison entre les feuillus et les conifères s'oppose à ces idées. Ainsi le chêne vert, avec une croissance relativement lente n'atteint le stade d'une forêt vieille qu'après un siècle, dans l'espoir qu'aucun feu ne se déclenche pendant cette période. Cette croissance lente permet le développement simultané d'un sous-bois dense qui favorise le feu. En ce qui concerne la place des résineux, quelques décennies seulement sont suffisantes pour atteindre des hauteurs considérables.

Les espèces d'arbres ne résistent pas de la même manière au feu: le chêne-liège et de châtaignier sont un bon exemple, car ils sont capables de reverdir au printemps suivant à l'incendie, même s'ils semblent complètement brûlés. Au contraire, l'hêtre est complètement détruit comme suite à un incendie. Cependant, les conditions environnementales et les exigences écologiques pondèrent dans une certaine mesure ce qu'on a indiqué ci-dessus. La comparaison de la sensibilité au feu devrait tenir compte des conditions pédoclimatiques et en particulier des conditions d'exposition des pentes. Le chêne, le châtaignier et le sapin poussent surtout sur les pentes des vallées d'exposition au nord ou dans les vallons humides, c'est-à-dire dans des conditions moins favorables pour déclencher des incendies. Au contraire, le chêne-liège et le pin laricio croissent sur les versants d'exposition sud, où le feu éclate facilement.

Actions anthropiques accélératrices

Les principales causes de l'incendie sont la négligence et l'insouciance: les brûlages agricoles incontrôlés, les travaux forestiers non-dirigés, les mégots de cigarettes jetés au hasard, les brochettes en plein air sans surveillance. Il y a ensuite des causes accidentelles, des courts-circuits électriques liés à des lignes électriques à haute tension, l'existence des dépôts des ordures ou la dispersion des boîtes.

Les arbres fragiles sont une porte ouverte aux insectes dévastateurs dont la population est en pleine expansion épisodique. Ces insectes produisent des pertes de la croissance de la population et de fructification, souche ou la déformation des troncs des arbres ou la mort des jeunes plantes et des cultures. La façon de lutter contre ces insectes dévastateurs est

[3] Strazzulla J. (1991), *Les incendies de forêts*, Éditions Denoël, Paris, p.38.

d'interrompre leur cycle de vie, principalement par l'élimination systématique des arbres touchés par la coupe ou par la brûlure et, d'autre part, par la diffusion des produits biologiques ou chimiques sur des milliers d'hectares.

Les incendies de forêt. Mesures de protection

La lutte contre le feu est la tâche des pompiers qui disposent des techniques et d'une formation spéciale. L'extinction des feux de forêt est une particularité car les gens et les bâtiments sont généralement en dehors de leur danger. Pour assurer une intervention en cas d'incendies sont nécessaires des formations et des moyens spéciaux. Pour cela il y a des véhicules dotés de pompes et de réservoirs ou des avions et des hélicoptères. L'isolement a un rôle particulier dans ces situations, en créant des couloirs de protection contre les incendies (la coupe et l'enlèvement des arbres dans certaines bandes ou lignes). Dans des circonstances particulières, de bons résultats donnent les bombardements avec des bombes de l'aviation chargées d'halogène ou dioxyde de carbone.

En conclusion, on peut dire que la plupart des incendies ont des causes inconnues pour presque tous les pays développés. Les pays européens ont toutefois essayé d'évaluer les causes des incendies en mettant en place un certain nombre des méthodes statistiques qui permettent une extrapolation à partir des données recueillies.

La composante sociale des risques que les deux catastrophes, l'incendie et la tempête, portent sur les forêts, varie en fonction de l'intensité des catastrophes et les régions où elles opèrent.

Les incendies et les tempêtes sont les deux piliers des catastrophes géographiques affectant les milieux forestiers. Elles sont basées sur les risques médiatisés, mais qui par leur nature saisonnière ou imprévisible, ne laissent que des traces cachées dans la mémoire.

BIBLIOGRAPHIE :

Corvol, A. (2002), *La forêt malade*, L'Harmattan, Paris.
Strazzulla J. (1991), *Les incendies de forêts*, Éditions Denoël, Paris.
* * * (2012), *Anuarul judeţean privind starea factorilor de mediu pe anul 2002*, Ministerul Apelor, Pădurilor şi Protecţiei Mediului, A.P.M. Bistriţa-Năsăud.
* * * (2013), *Raportul privind starea factorilor de mediu pe anul 2012*, Ministerul Mediului şi Gospodărirea Apelor, A.P.M. Bistriţa - Năsăud.
* * * ISO 14004 - *Sisteme de management de mediu - Ghid privind principiile, sistemele şi tehnicile de aplicare.*
http://bistriteanul.ro

THE DISFUNCTION OF THE STOMATOGNATHIC SYSTEM IN THE CONTEXT OF THE POSTURAL DEFFICIENCY SYNDROME: CAUSE OR EFFECT?

Sorin Marius Pop[1], PhD Student
Petru Mihancea[1] Prof., PhD,
[1]University of Medicine and Pharmacy, Oradea

Abstract: Stomatognathic system does not intervene directly in the regulation of postural tone, but its dysfunctions are considered important causes of gravity-control (anti-gravity) mechanisms destabilization. At the same time, postural deficiency syndromes, especially the descendant ones, can significantly influence the neuromuscular and osteoarticular balance of the stomatognathic system. This study aims to demonstrate that dentomaxillary malocclusions have a great influence both on the cranio-cervical-mandibular complex and on the whole postural system. It also aims to underline the existence of an inverse mechanism, such as the influence of postural syndromes on stomatognathic system functions. There is a direct correlation between the stomatognathic system dysfunctions and the craniosacral balance alternation, with the direct involvement of the myofascial chains, which will also represent pathological processes for the malposition of girdles and intervertebral joints.

Keywords: malocluzie, sistem stomatognat, sindrom postural

Introducere

Disfuncţiile sistemului stomatognat sunt considerate cauze frecvente ale sindroamelor de deficienţă posturală (SDP), în special cele de tip descendent[1]. Studiul raporturilor de echilibru dintre baza craniului şi prima vertebră cervicală, dintre mandibulă, hioid şi stern, pot explica prin intermediul unor teste simple, non-invazive, legatura strânsă dintre malocluzie şi alterarea posturii în toate planurile[2]. Interferenţa dintre segmentele corporale în spaţiu şi controlul neuromuscular pe care sistemul nervos central îl asigură pe baza informaţiilor primite de la receptorii paradontali, articulari şi musculari, alături de simulii senzoriali, va determina o continuă variaţie a poziţiei capului, mandibulei şi osului hioid, în raport de echilibru cu poziţia bazinului şi sprijinul plantar[3]. În anii ’30 Schwarz a facut primele observaţii legate de poziţia mandibulei în repaus şi dependenţa acesteia de poziţia craniului, iar mai târziu, Robinson a studiat relaţia dintre poziţia capului şi funcţiile sistemului stomatognat, în cadrul unui proiect de cercetare axat pe activitatea electrică a muşchilor masticatori şi adaptarea acestora la diferite poziţii ale capului[4] [5]. Alte studii au demonstrat legăturile strânse dintre postură şi malocluzie prin examinări teleradiografice şi cefalometrice, observând îmbunătăţiri semnificative ale posturii în urma efectuării tratamentului ortodontic[6].

---

[1] Valerio Palmerini, “*Relazione tra craniocervicomandibolare e postura*”, Fisiobrain / Fisioterapia, 18. 04. 2014, http://www.fisiobrain.com/web/2014/la-relazione-tra-craniocervicomandibolare-e-postura

[2] J. Huggare, P. Pirttiniemi, W. Serlo, “*Head posture and dentofacial morphology in subjects treated for scoliosis*”, Proc Finn Dent Soc. 1991;87:151-8.

[3] M. Funakoshi et al., “*Relations between occlusal interference and jaw muscle activities in response to changes in head poisition*”, J Dent Res, 1976; 55.

[4] A. M. Schwarz, “*Position of the head and malrelations of the jaws*”, Int J Orthod, 1928; 14: 56-68.

[5] M. J. Robinson, “*The influence of the head position on tempuromandibular joint disease*”, J Prosth Dent, 1966; 16: 169-172.

[6] L. Morri, A. Benfenati, “*Postura del capo e rapporti occlusali. Cefalometria dei tessuti molli*”, Dent Cad, 1997; 18: 56-64.

Studii de neurofiziologie au arătat că interferenţele ocluzale şi contactele premature, determină modificări nu doar la nivelul sistemului stomatognat, ci în întregul sistem postural de control antigravitaţional, prin intermediul reflexelor ce se stabilesc între receptorii paradontali, musculari şi articulari (sensibili la forţele de presiune sau tracţiune, la stimuli termici şi chimici) şi activitatea neuromusculară a complexului cranio-cervico-mandibular[7]. Astfel, orice agresiune asupra receptorilor descrişi mai sus, va determina o serie de reflexe posturale involuntare de apărare, care la rândul lor vor altera echilibrul cranio-cervico-mandibular, în căutarea unei scheme corporale de "confort", chiar dacă aceasta presupune înlocuirea schemei de mişcare originale, cu poziţii sau gesturi asimetrice compensatorii, considerate traumatice[8]. Patologia receptorului ocular, a sistemului vestibular, a respiraţie, a deglutiţie, sau asimetriile sprijinului plantar, pot fi considerate pârghii patologice importante ale malocluziilor. Disfuncţiile secundare ale sistemului stomatognat nu pot fi corectate în totalitate dacă receptorii posturali rămân alteraţi.

Studiul nostru a avut ca scop demonstrarea influenţei malocluziilor dento-maxilare asupra complexului cranio-cervico-mandibular şi apoi asupra întregului sistem postural, dar şi a existentei unui mecanism invers, adică influenţa sindroamelor posturale asupra funcţiei sistemului stomatognat. În acest sens sunt expuse două cazuri reprezentative, din rândul pacienţilor evaluaţi şi trataţi în clinica noastră.

Material şi Metode

Prezentăm două cazuri reprezentative, respectiv pacienţi diagnosticaţi cu SDP de tip descendent, primul caz prezentând malocluzie clasa a II-a şi "crossbite", iar al doilea caz malocluzie clasa a III-a.

Cazul 1. Pacient de sex masculin, în vârstă de 24 ani, provenind din mediu urban, student. La evaluarea iniţială clinico-functională, imagistică, posturală globală şi instrumentală (baropodometrică), se constată: respiraţie orală, deglutiţie atipică, retracţii severe ale lanţului miofascial inspirator, cervicalgie şi dorsalgie cronică, malocluzie clasa a II-a, "crossbite" (consecinţa extracţiei molarului 1 superior, la vârsta de 12 ani), malpoziţia hioidului (ascensionat), protruzia capului, hipercifoză dorsală secundară (structurată), modificarea raporurilor cranio-cervical şi cranio-sacral în planul frontal, disfuncţia articulaţiei temporo-mandibulare (ATM) stângi, discopatie degenerativă la nivelul C5-C6 (incipientă, fără simptomatologie neurală). Pacientul prezintă asociat deviaţie de sept nazal, motiv pentru care a fost indrumat în serviciul ORL unde s-a intervenit chirurgical pentru corectarea deviaţiei.

Caz 2. Pacient de sex masculin, în vârstă de 23 ani, provenind din mediu rural, muncitor. La evaluarea iniţială pacientul a prezentat următorul tablou clinic: edentaţie parţială (incisivii superiori), macroglosie, cefalee musculo-tensivă cronică, cervicalgii (de tip miofascial), inversarea lordozei cervicale, malpoziţia hioidului, tulburări de pronunţie, suferinţa degenerativă a articulaţiilor temporo-mandibulare (simptomatică dreapta), hipomobilitate intervertebrală cervicală.

[7] T. Manzoni, "*Fisiologia dell'apparato stomatognatico*", Uses - Ed. Scientifiche Firenze, 1982.
[8] G. Guaglio, "*Stretta interdipendenza tra malocclusioni dentali, sindromi dell'ATM e scoliosi*", RIS, 1989; 6: 22.

În urma evaluărilor inițiale, pacienții au beneficiat de un program terapeutic individual complex, efectuat într-o echipă medicală multidisciplinară (tabelul 1). Durata tratamentului a fost de 16 luni, iar evaluările funcționale și posturale de control au fost efectuate la fiecare 3 luni.

Tabel 1. *Programul terapeutic complex aplicat.*

Cazul 1	Cazul 2
- Reprogramare Posturală Globală (RPG), - Terapie Manuală, - Reeducarea deglutiției, - Reeducare respiratorie, - Exerciții proprioceptive.	- Tratament ortodontic (expansiunea arcadei superioare), - RPG, - Reeducare respiratorie, - Terapie manuală (miofascială și articulară – mobilizare ATM), - Exerciții de dicție, - Completarea dentiției.

Rezultate

La evaluarea finală, după 16 luni de terapie constantă, s-au înregistrat următoarele rezultate:

Cazul 1. Evaluarea finală clinico-funcțională, imagistică, posturală și instrumentală (baropodometrică) evidențiază modificări semnificative comparativ cu evaluarea inițială: respirație nazală, deglutiție normală, reducerea la minimum a retracțiilor lanțului miofascial inspirator, dispariția cervicalgiei și dorsalgiei, reducerea semnificativă a protruziei capului, diminuarea hipercifozei dorsale secundare, discopatie degenerativă la nivelul C5-C6 fără modificări evolutive. Global s-a constatat o îmbunătățire semnificativă a aliniamentului postural în planul sagital (figura 1) și transversal, cu dispariția completă a simptomatologiei cervicale și dorsale. În schimb, în planul frontal (figura 2), pacientul a prezentat modeste îmbunătățiri ale aliniamentului postural, cu modificări minime, nesemnificative ale raporurilor cranio-cervical și cranio-sacral, în condițiile nerezolvării ortodontice a malocluziei, cu menținerea disfuncției ATM stângi (figura 3) și malpoziției hioidului.

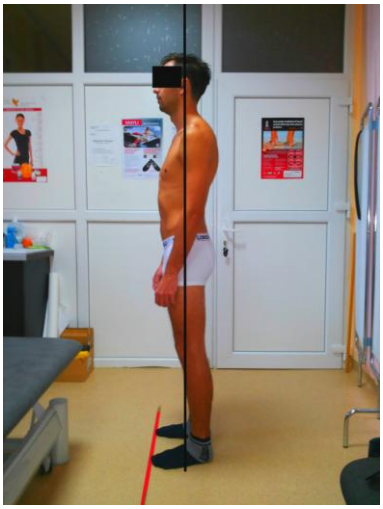
a. *b.* 

Fig. 1*. Corectarea aliniamentului postural în planul sagital: a). evaluarea inițială; b). evaluarea finală*

a. b.

Fig. 2. *Menţinerea deficitului postural în planul frontal: a). evaluarea iniţială; b). evaluarea finală*

Fig. 3. *Menţinerea disfuncţiei ATM stângi*

Cazul 2. Evaluarea finală clinico-functională, imagistică, posturală şi instrumentală (baropodometrică) evidenţiază modificări semnificative comparativ cu evaluarea iniţială (figura 4): corectarea lordozei cervicale şi a poziţiei hioidului, îmbunătăţiri ale mobilităţii intervertebrale cervicale, scăderea semnificativă a frecvenţei şi intensităţii cefaleei, ameliorarea pronunţiei, ameliorarea semnificativă a disfuncţiei ATM, cu dispariţia simptomatologiei constatate la evaluarea iniţială.

a. b.

Fig. 4. *Corectarea raportului ocluzal şi a disfuncţiei ATM: a). evaluarea iniţială; b). evaluarea finală*

Discuţii

În cazul malocluziilor implicate direct în instalarea unui sindrom postural, abordarea terapeutică a pacientului presupune atât tratamentul disfuncţiilor dento-maxilare şi ale ATM, cât şi tratamentul consecinţelor posturale. Astfel, în ceea ce priveşte cazul 1, respiraţia orală şi deglutiţia atipică, pot fi considerate cauze ale dezechilibrului raportului ocluzal, dar în ciuda programului terapeutic aplicat, reechilibrarea cranio-cervicală şi cranio-sacrală în plan frontal nu s-a putut realiza în absenţa unui tratament ortodontic de corectare a malocluziei. În schimb, în cazul 2, în urma tratamentului ortodontic (expansiunea arcadei superioare şi completarea pieselor absente), efectuat în paralel cu programul de reprogramare posturală globală şi procedurile de terapie manuală, pacientul a obţinut un raport ocluzal normal, iar simptomatologia ATM şi SDP s-au redus progresiv, până la dispariţie. Pe lângă redobandirea funcţionalităţii aparatului stomatognat şi ameliorarea funcţională biomecanică posturală, cazul 2 prezintă şi îmbunătăţirea aspectelor psiho-sociale odată cu corectarea fizionomiei în urma ameliorării disfuncţiei ortodontice, obţinând redobândirea încrederii în sine şi îmbunătăţirea interacţiunilor din punct de vedere socio-profesional.

Concluzii

Adaptarea progresivă şi iniţial asimptomatică a segmentelor corporale la modificările patologice ale sistemului stomatognat, va duce la instalarea unor modificări grave ale complexului cranio-cervico-mandibular şi apoi la nivelul întregului sistem postural. Totodată poate fi luat in discuţie şi existenţa unui mecanism invers, respectiv influenţa sindroamelor posturale asupra funcţiei sistemului stomatognat. Alterarea raportului ocluzal şi absenţa contactelor fiziologice, determină o suprasolicitare atât a musculaturii masticatoare, cât şi a stabilizatorilor cranio-cervicali şi sterno-mandibulari, demonstrând o legătură directă între afecţiunile sistemului stomatognat şi alterarea echilibrului cranio-sacral, cu implicarea directă a lanţurilor miofasciale, care la rândul lor vor reprezenta pârghii patologice importante pentru malpoziţia centurilor şi articulaţiilor intervertebrale. Pentru obţinerea unor rezultate semnificative, abordarea terapeutică trebuie să fie multidisciplinară şi să includă atât tratamentul disfuncţiilor dento-maxilare şi ale ATM, cât şi tratamentul de corectare posturală.

Având în vedere evoluţia îndelungată şi asimptomatică până la instalarea modificărilor posturale grave şi uneori ireversibile, cât şi impactul socio-profesional negativ, profilaxia malocluziilor dentare şi a SDP rămâne cea mai importantă treaptă în abordarea acestei categorii de pacienţi.

BIBLIOGRAFIE:

Ferrario V. F., Sforza C., Schmitz J. H., Taroni A., "*Occlusion and centre of foot pressure variation: is there a relationship?*", J Prosthet Dent. 1996;76:302-8.

Funakoshi M. et al., "*Relations between occlusal interference and jaw muscle activities in response to changes in head poisition*", J Dent Res, 1976; 55.

Guaglio G., "*Stretta interdipendenza tra malocclusioni dentali, sindromi dell'ATM e scoliosi*", RIS, 1989; 6: 22.

Huggare J., Pirttiniemi P., Serlo W., "*Head posture and dentofacial morphology in subjects treated for scoliosis*", Proc Finn Dent Soc. 1991;87:151-8.

Ishijima T., Hirai T., Koshino H., Konishi Y., YokoyamaY., "*The relationship between occlusal support and physical exercise ability*", J Oral Rehabil. 1998;25:468-71.

Lippold C., Danesh G., Schilgen M., Derup B., Hackenberg L., "*Relationship between thoracic, lordotic, and pelvic inclination and craniofacial morphology in adults*", Angle Orthod. 2006;76:779-85.

Mannheimer J. S., Rosenthal R. M., "*Acute and chronic postural abnormalities as relatedto craniofacial pain and temporomandibular disorders*", Dent Clin North Am. 1991;35:185-209.

Manzoni T., "*Fisiologia dell'apparato stomatognatico*", Uses - Ed. Scientifiche Firenze, 1982.

Meerssman G. M., Esposito G. M., "*Valutazione delle relazioni fra occlusione e postura*", Il Dentista moderno. 1988;6:5-9.

Michelotti A., Farella M., Buonocore G., Pellegrino G., Piergentili C., Martina R., "*Is unilateral posterior crossbite associated with leg length inequality?*" Eur J Orthod. 2007;29:622-6.

Morri L., Benfenati A., "*Postura del capo e rapporti occlusali. Cefalometria dei tessuti molli*", Dent Cad, 1997; 18: 56-64.

Palmerini Valerio, "*Relazione tra craniocervicomandibolare e postura*", Fisiobrain / Fisioterapia, 2014.

Robinson M. J., "*The influence of the head position on tempuromandibular joint disease*", J Prosth Dent, 1966; 16: 169-172.

Schleip R., Klingler W., Lehmann-Horn F., "*Active fascial contractility: Fascia may be able to contract in a smooth muscle-like manner and thereby influence musculoskeletal dynamics*", Med Hypotheses. 2005;65:273-7.

Schwarz A. M., "*Position of the head and malrelations of the jaws*", Int J Orthod, 1928; 14: 56-68.

Simons D. G., Travell J., Simons L. S., "*Myofascial pain and dysfunction: the trigger point manual*", Vol 1. 2nd ed. Baltimore: Williams &Wilkins; 1999.

Tingey E. M. K., Buschang P. H., Thorockmorton G. S., "*Mandibular rest position: a reliable position influenced by head support and body posture*", Am J Orthod Dentofacial Orthop. 2001;120:614-22.
Yoshino G., Higashi K., Nakamura T., "*Changes in weight distribution at the feet due to occlusal supporting zone loss during clenching*", Cranio. 2003;21:271-8

THE CORRELATION OF THE FORMAL AND NON-FORMAL CURRICULUM WITHIN THE PRIMARY EDUCATIONAL SYSTEM

Oana Moldovan, PhD Student and Mușata Bocoș, Prof., PhD, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: One of the strategic directions to ensure the quality of education, direction which is in full affirmation, is to provide the interdependencies between the formal, non-formal and informal education, also the subordination of the instructive-educational methods to the formal education, the latter being established in a scientific way.
The article offers examples of non-formal activities which can be correlated and complementary with the educational situations from the formal environment, these examples having as their basis the scout method which is a type of education through action - learning by doing. The emphasis is on the compatibility between the proposed educational objectives for the scout method and the specific skills from the school programs within primary education.

Keywords: formal education, non-formal education, the scout method, young pupils, instructive-educational activities.

The contextualization of the theme

The current educational politics wants the forming of a complex personality within students through participative, active and creative studying. The non-formal education, through the organised activities, can harmoniously complete the education given by the educational system in order to form the required personality for the present times. What is needed is the intentional embedment of the formal training with the non-formal one, so that the students, determined and supported by the activities they have done and are doing, in order to be able to value their potential.

The National Ministry of Education meets this need by proposing and supporting partnerships which involve the two forms of education. Such a partnership was signed with the "Romanian Scouts" National Organization for the suggested week to be dedicated to the extracurricular and extra-school educational activities: *"The different school: To know more, to be better!"* (www.edu.ro)

The attention we give to the non-formal activities and more precisely the scout-like activities, enlists to the common educational efforts within the Romanian educational system, intended to form the students' transversal competences and to reach the formative finality, complementary to the informative ones.

We identify a series of activities, specific to scouts hood – the scout method, which rely on the educational objectives which are easy to correlate with the reference objectives/the specific competences from the primary education's syllabus. Therefore, except the fact that their talents realise their potential, extracurricular concerns and the students' competences are

used to the fullest, in as diverse and interesting areas, the children can clarify some information acquired within the formal area, they can develop competences which will be necessary both for school and for their everyday life.

The Scout method's description

The scout method is a non-formal way of education tested and with successful results all through 100 years of scout hood (1907 – to the present). In order to achieve the purpose of scout hood, the adult volunteer members (the leaders) use an educational system formed of 7 embedded elements in their activities with children and teenagers:

- ***learning by doing*** – the children and the teenagers develop life abilities through active involvement in different activities – games;
- ***the symbolic framework*** - each group work develops its specific activities within a symbolic framework, specific to its level of maturity and to its educational needs;
- ***the personal progress system*** – each scout can self evaluate and become aware of his development's rhythm;
- ***nature*** – the scout discovers his own limits, the natural environment offering him challenges, moments of reflexion and difficulty, the opportunity to learn about himself and the others;
- ***the law and the scout's promise*** - voice the basic values to which each scout adheres;
- ***the adults' support*** – the adults make sure that these have a positive impact onto the development of the children and teenagers involved and they create a proper socialising environment, based on listening and mutual respect in a safe environment both from a physical and an emotional point of view;
- ***the patrols' system*** – the activities take place in a small group (4-8 people) where each person's responsibilities are well defined and the socialising is complex (Elena Petrea, 2010).

The purpose of the scout method is to contribute to the teenagers' development, helping them to plenary achieve their physical, intellectual, social and spiritual possibilities as good citizens and members of the local, national and international communities (www.scout.ro).

The Romanian Scouts National Organisation has an educational offer which is extended over 14 years and it is based on a non-formal curriculum adapted to each age group. The organisation's activities are consecrated to children and teenagers between 7 and 21, being in turn divided into age groups: Wolf Cubs (6-10 years), Scouts (10-14 years), Explorators (15-18 years) and Rovers (18-21 years).

We will concentrate our attention onto the Wolf Cubs age group and we will follow the educational objectives suggested in ***The guide for the Wolf Cubs' leader*** which can correlate with the specific competences from the syllabus for primary education, therefore we can highlight the compatibility between the two forms of education. We also have to mention the fact that the suggestions for the non-formal activities can be done with the week "*The different school: To know more, to be better!*".

The correlation of the formal and non-formal curriculum in the primary education through the Scout method – personal contributions

As I have previously mentioned, we can identify within the activity of these two types of education: formal and non-formal – scout hood, overlapping educational finalities.

I. In order to illustrate the possibility of harnessing of the two types of curriculum at ***Romanian communication***, we chose from the Syllabus, the preparatory grade, a specific competence and we look for a correspondent in *the development area* used by the scout method.

Formal education		
Preparatory grade	Specific competences	Example of learning activities
	2.1. The articulation of enunciations using the right accent and intonation of the communication's intention	- exercises – diction game, songs, rhythmic counting

In the classroom, in order to achieve this objective, the primary teacher can suggest the reciting of a previously learned and repeated at home poem with an emphasis on the correct pronunciation of each different word.

Non-formal education	
Educational objectives	Requests
√ To form and develop their vocabulary	The accomplishment of pronunciation exercises.

At the scouts' meeting, the leader will suggest the Wolf Cubs a game in the form of a song which requires the clear and correct pronunciation of each word: *Look at the little mouse far away* (*Ia te uită și privește șoricelu-n zare*). This song is accompanied by motion.

The lyrics are the following:

Look at the little mouse far away, *Ia te uită și privește șoricelu-n zare,*
Look at the little mouse far away, *Ia te uită și privește șoricelu-n zare,*
And it is so big, *Și e așa de mare,*
And it is so strong, *Și e așa de tare,*
Look at the little mouse far away. *Ia te uită și privește șoricelu-n zare*

These repeat and every time you "cut out" the last letter from the final words of the verse (away – awa – aw - a; big – bi - b; strong – stron – stro – str – st - s) / (zare – zar – za – z; mare – mar – ma – m; tare – tar – ta – t).

This song is repeated at different intensities, ranging from a normal intensity speaking to whisper and then to shouting. After that, it continues from a normal rhythm of speaking to more alert and slower rhythms. In all the pronunciation forms, the children are encouraged to pronounce all the sounds correctly and the words in full. At the end, the children say how they felt playing this game.

II. So that the learning experiences are as diverse and complex as possible, we can correlate the formal curriculum with the non-formal one also to the subject ***Physical Education***. The specific used competence is taken from the syllabus for the 1st grade:

Formal education		
Grade	Specific competences	Example of learning activities

1st	2.2. The application of movement skills within games and competition	- relays and games comprising varied movement skills

On the sports ground, in order to achieve this objective, the primary teacher can organise the class in several groups who will compete at the relay. The children are familiarised with the rules of the game, then the activity can begin.

This type of game is also done at the scouts, but we will exemplify through another type of activity, and that is: hiking. We have identified for this area a correspondent educational objective within the *physical development* area:

Non-formal education	
Educational objectives	Requests
√ By participating at different activities which require physical effort and coordination the child will obtain motion control of his body.	To participate to a hike.

Outdoor egresses are the ideal opportunity to apply the scout method. Through outdoor egresses, the scout discovers his own limitations, the natural environment offering challenges, thinking and also difficult moments, the opportunity to learn about him and the others.

Moreover, during the hiking, a team game, which requires the development of movement skills, can be organised. We divide the children into groups of 6/8 students. They keep in balance on their forefingers, a wooden stick. The group is divided in two, the students being face to face. They have to find a way to get the stick all the way down, onto the floor. All of them must and want to touch the stick, this way it goes higher and higher, contrary to the purpose. In order to succeed, one of the children will have to take on the leader role and to find, together with the others, a strategy which he will implement.

III. The embedment of the formal and non-formal education in order to train and form students can be done at ***Mathematics and Environment exploration***. We extract from the preparatory grade's syllabus the following competence:

Formal education		
Preparatory grade	Specific competences	Example of learning activities
	2.2. The orientation and movement in space in connection with stated landmarks/directions, using expressions like: in, on, above, underneath, near, in front of, behind, up, down.	- games of identifying objects from the immediate reality or from images, according to the position that they have regarding a landmark.

The primary teacher can present socio-cultural, economic, historic and religious images of the town where they are and she can ask the students to recognise and position on the town's outline. The map made on the blackboard will become whole with the teacher's completions; she will guide the children to identifying the necessary information.

Using the acquired knowledge in the formal environment, we can make the following activity at the scouts. The leaders suggest an orientation contest through the city, between

patrols. (During the activities performed at the scouts, the children are organised in small groups of 4-8 people, called patrols.) Each patrol receives a simplified map of the city, a list of duties and the necessary directions to reach a certain point (for example: the City Hall). To go to the next point on the map, the Wolf Cubs must solve the afferent task for that point (for example: Who runs this institution?). The contest ends when all the patrols reach the pre-established meeting place, where the answers are being evaluated and the ranking is established. The children are encouraged to share their experience with the other patrols.

We are referring to *the social development area*, which is delimited from the non-formal education through the following educational objective:

Non-formal education	
Educational objectives	Requests
√ to display orientation activities in the city.	City orientation

Conclusions

The modern society is in a continuous change, the teenagers need a holistic, inclusive, diverse, multicultural, complementary, provocative, stimulating, entertaining, unconventional, sustainable, attractive, applicable, accessible, adjustable, innovative, creative and dynamic perspective which can support them on their way to fulfilling the type of personality in accordance with the present times. For this, the embedment of formal and non-formal training is needed, so that the students determined and supported by the actions they have done and are doing, can value their potential. The scouts' activities can put an emphasis and/or determine this perspective in accordance with the formal education and the one given by the family.

The National Organisation "Romania's Scouts", one of the largest organisations for teenagers and children from the country, promotes and applies a specific method of non-formal education: *the scout method*, which relies on the 7 elements through which values and principles are sent to the beneficiaries: teenagers and children, that is the Law and the Promise of the Scout, the Patrols' system, Learning through action, Nature, The adult leader's support, the System of personal progress and the Symbolic framework, all these forming a whole.

We can follow the three examples given, at the subjects: Romanian communication, Physical Education, Mathematics and the environment exploration, and we can see the existing common points in the curriculum of the two education forms. Although we have a framework, contents, different methods and activities, the results are overlapping, highlighting the compatibility between the two forms of education.

Bibliography

Bocoș, M. (2008), *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*, ediția a II-a revizuită. Pitești: Editura Paralela 45.

Cucoș, C. (2006), *Pedagogie*, ediția a II-a revizuită. Iași: Editura Polirom.

Petrea, E., (2010), *Ghidul liderului de lupișori*, Editorul manualului: Organizația Națională Cercetașii României, București.

*** Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (2012), *Programa școlară pentru disciplina Cominicare în limba română,* Clasa pregătitoare, București

*** Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (2012), *Programa școlară pentru disciplina Matematică şi explorarea mediului,* Clasa pregătitoare, București

*** Ministerul Educaţiei Naţionale (2013), *Programa școlară pentru disciplina Educaţie fizică,* Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, București

www.scout.ro – accessed at 12.11.2014

www.edu.ro - accessed at 27.10.2014